



# Barn og unge i det nye medielandskapet

Masteroppgave i medievitenskap

Institutt for medier og kommunikasjon

Universitet i Oslo

Vår 2014



Copyright Forfatter: Elias Basmadjian

År: 2014

Tittel: Barn og unge i det nye medielandskapet

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitet i Oslo

## **Sammendrag**

Denne masteroppgaven tar for seg hvordan den digitale utviklingen fører til utfordringer i samfunnet. Gjennom å drøfte begrepet mediedanning tar den for seg hvordan denne utviklingen fører til at dagens barn og unge som blir født inn og vokser opp i et samfunn som er grunnleggende annerledes enn for bare noen år siden. Ettersom tilgangen på digitale nyvinninger og sosiale medier er «allestedsnærværende» stiller dette også krav til deres evne til å forstå og bruke denne teknologien på en bærekraftig måte. I oppgaven drøftes begrepene som er med å på definere mediedanning. Videre ser den på forskning på barn og unges mediebruk, og belyser sider ved denne debatten det er verdt å fokusere mer på. Spesielt er det skole –og hjemkulturens tradisjonelle forståelse av en to-delning i ansvaret for denne «dannelsesprosessen» det er verdt å revidere, da forskning går langt i å understreke at et tettere samarbeid mellom disse kulturene er svært fruktbart. Ved å se nærmere på debatten som råder i mediene, er et konfliktforhold mellom «teknologientusiaster» og «teknologiskeptikere» et karakteristisk motpol-forhold et eksempel på en lite sunn tilnærming til videre utvikling. Argumentene i denne debatten viser oss konturene av flere gode argumenter for en tilnærming mellom skole og hjem, der måtehold og en sunn utvikling tuftes på at barn og unge lærer opp til å få gode og trygge verdier, og lærer ansvaret som følger med deltakelsen i det mediemangfoldige, nye landskapet som samfunnet sterkt preges av.

## **Abstract**

This dissertation looks into the challenges caused by the digitalization, and the effects of digital development in today's society. Through a discussion of the term *mediedanning*, i.e. Media Literacy, the children of today's society, with a ubiquitous access to digital devices, undergo an upbringing that differs fundamentally from earlier. The digital rich environment evokes a need for an adjusted literacy and understanding, in which this escalated level of use demands. In such this dissertation identifies the need for further research of the implications in the division in the school and home-culture. There exist an idea that there is a difference between these two cultures, which research proves otherwise. This division in the understanding of such a responsibility need leveling, so that a closer more intimate collaboration can take place. This discussion is also colored by the opinions of the so-called «Technology enthusiasts» and Technology sceptics» these opposing mentalities is arguably not the best foundation for a sustainable development. The dissertation therefor argues that a middle course, with a balancing amount of arguments between these opposing sides cause for the best basis to build a comprehension of the necessary literacy. The public discussion and argumentation concerning this topic indicates that there are several reasons for such an approach. The main goal is to give an understanding of sound values, sense of responsibility, in their participation in a media rich environment.



## Forord

Alle har sine grunner til at de lister seg ut på masterstien. Jeg ville bare være like kul som idolene mine. «Hva veit du om mas og krav, nev'n en person i slekta mi som ikke har mastergrad –Karpe Diem» -Vel. Nå veit jeg en hel del. Takk for inspirasjonen.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til alle som har holdt ut med meg i denne omstendelige prosessen som denne oppgaveskrivingen har vært.

I rekken av mennesker jeg er takknemlig for ha hatt i hjørnet mitt, står spesielt du Kamilla, takk for tålmodigheten din. Mamma, pappa, bruttern, og Ra dere har alltid vært gode samtalepartnere når det hele har vært på det mest traurige. Det hadde, litt klisjefylt, ikke gått uten dere!

Lesesalen hadde ikke vært levelig, eller det samme uten deres skeive glis, så jeg retter en ekstra takk til Prinsen fra Hadeland, Knekten av Bygdøy og Loebolini-verdensborgeren. Dere er et trekløver jeg alltid vil huske! Dette forordet skal stå som et evig vitne på det.

Det var opprinnelig Kjell Beito som ga meg smaken på lærerutdanningen. Der jeg kjempet for tilværelsen i den beryktede C-klassen på Bjølsen Skole. Hvem hadde trodd det skulle bli noe av oss i Bjølsengjengen. Sist, men ikke minst, retter jeg en STORTAKK til deg Gunnar Liestøl. Du er helt klart, helt sjef!







# INNHold

1. Introduksjon .....	2
1.1. Anslag .....	2
1.2. Problemstilling .....	5
1.3. Operasjonalisering .....	6
2. Barn og unge i det nye medielandskapet .....	7
2.1. «Digital hverdag og mediebruk» .....	9
2.2. Det myndige mennesket .....	10
2.2.1. Sårbare grupper .....	11
2.2.2. Risiko og fare .....	11
2.2.3. Sosiokulturelle skiller .....	13
3. Mediedannelse .....	15
3.1. Begrepet <i>Mediedanning</i> .....	16
3.1.1. Digitale ferdigheter .....	18
3.1.2. Digital kompetanse .....	18
4. <i>Literacy</i> –en innføring .....	20
4.1. NLS- New Literacy studies .....	20
4.2. Literacy – en sosial praksis .....	22
4.3. Media Literacy - «å være på nett» .....	24
4.3.1. <i>Mediedanning</i> - en begrepsavklaring .....	25
4.4. Mediedanning og læringstradisjon .....	28
5. Mediepolitikk– Ytringsfrihet og mangfold .....	30
5.1. Barn og unge – ferdighets –og kompetanseutvikling .....	32
6. Læring, sosialisering og identitetsutvikling i det nye medielandskapet .....	35
6.1. Skole –og hjemkultur: Formelle og uformelle lærings –og sosialiseringsarenaer .....	36
6.1.1. Tre argument for en tilnærming mellom formell og uformell læring .....	38
6.2. Skolen i etikkens motlys .....	41
6.2.1. Utfordringer for læreren .....	42
6.3. Innvendinger: «Frykten for teknologien» .....	45
7. Avslutning .....	50
8. Veien videre .....	53

## 1. Introduksjon

A computer does not substitute for judgment any more than a pencil substitutes for literacy. But writing without a pencil is no particular advantage (McNamara, 1960).

### 1.1. Anslag

Barn og unges mediebruk blir stadig oftere gjenstand for oppmerksomhet. Ifølge Tønnessen har de *barn og unge* som har vokst opp rundt tusenårsskiftet opplevd en hel liten medie-revolusjon bare i sin levetid, noe de ikke er helt klar over det selv, for mediene er så integrert i dagliglivet at det på mange måter oppleves som en hverdagslig sak (2007, s. 11). Tønnessen retter med dette oppmerksomhet på et kompleks samspill, om hvordan det arter seg gjennom oppveksten, for den første generasjonen som har levd hele sitt liv med kanalmangfold og en overflod av medietilbud (2007, s. 1). Dette utgjør grunnlinjen for oppgavens tematikk. Nemlig barn og unges mediehverdag og det medfølgende ansvaret med å imøtekomme utfordringene, som ifølge Vettenranta beskrives på følgende vis:

De unge, som må skape sin identitet i krysspresset mellom den stadig endrede mediekulturen og den galopperende nye medieteknologien, trenger mer enn verktøy. De trenger tid til refleksjon, stabilitet og mulighet til å lære empati og ansvar (2010b, s. 13)

Vettenranta etterlyser tid til refleksjon. Dette gir muligheten til å lære ansvar, som er vitalt for en identitetskapning i et samfunn med galopperende omveltninger. Medieteknologien(e) får stadig større plass i samfunnet. Dette bidrar til å utvikle et medielandskap som kontinuerlig er i utvikling. Ifølge Erstad (2010) er det en bred enighet om at digital kompetanse er en sentral utfordring, ikke minst når det gjelder utdanning og læring. De fremhevede utsagnene har det til felles at de påpeker en sterk utvikling som krever en ny tilnærming, der det vil hevdes at en kompetanseutvikling preget av tilpasningsdyktighet er mest hensiktsmessig. Den digitale utvikling krever at man oppøver den nødvendige kompetansen hos den enkelte samfunnsborgeren. Spesielt med tanke på de yngste generasjonene, og den digitale hverdagen de blir født inn i, og vokser opp i.

Kategorien Tønnessen (2007) referer til som *barn og unge*, forankres i det Pedró (2007) skriver om generasjonen(e) med betegnelsen *Millennials*, barn av det nye millenniet. Dette er generasjonene som har vokst opp med digital teknologi som en uatskillelig(*ubiquitous*) del av hverdagen (Pedró, 2007, s. 245). Den digitale hverdagen er allerede blitt et faktum for denne generasjonen. Omgitt av digitale medier er kontakten og sosial interaksjon, i likhet med å

forholde seg til ny kunnskap, i stor grad formidlet gjennom slik teknologi, skriver Pedró (2007, s. 245). I sentrum for denne samfunnsutviklingen, er et viktig mediepolitisk prinsipp sentralt. Idealet om mangfold, som skriver seg til forholdet mellom den *offentlige* og *private* sfæren (Krumsvik, 2011, s. 29; NOU 1999:27). Dette idealet er nært knyttet til målet om *ytringsfrihet*, som for at det skal være reelt for alle, er avhengig av et mangfold av kanaler, der ulike meninger og ytringer kommer til uttrykk i et offentlig rom (Krumsvik, 2011, s. 31). Dette er interessant av hensyn til mangfoldet av nye kanaler, som stiller krav til brukerne, spesielt for en *sårbar gruppe* som barn og unge (Krumsvik, 2011, s. 21).

En internasjonal debatt i OECD i kjølevann av PISA-undersøkelsene, avdekker et tilsvarende behov for et slikt fokus, rettet mot *barn* og *unge*, og den nevnte *kompetanseopplæringen*. (Søby, 2013, s. 134). Ifølge Søby konkluderes det med følgende «The OECD emphasises that building competence concerns the whole person. Mere knowledge and skills are not sufficient in themselves. Strategies, attitudes and procedures are also required» (2013, s. 134). Det er en konsensus om at kompetanseutviklingen må gripe fatt i, og ha gyldighet for *hele* personen. Kunnskap og ferdigheter er i seg selv ikke alene tilstrekkelig. OECD-debatten resulterer i et internasjonalt samarbeid, *DeSeCo-Definition and Selection of Competencies*, nettopp med det formål å utvikle en slik kompetanse. Dette har siden inngått som en del av den internasjonale dagsorden omkring skole og undervisning (Søby, 2013, s. 134). Det mediepolitiske idealet om *mangfold* gjelder dermed også i en internasjonal forstand. Norge kan ikke sees isolert fra omverdenen, med sine bånd til det internasjonale. Debatten i OECD dreier seg om å kollektivt finne og utvikle en fremgangsmåte for å forholde seg til den selvforsterkende utviklingen i mediene og det digitale, på en bærekraftig måte. Dette samarbeidet resulterte for øvrig også i at Norge, som første land i verden, gjorde *digitale ferdigheter* til en del av kompetansemålene i sin læreplan (Søby, 2008, s. 1).

Dette mediemangfoldet har ført til det Tønnessen (2007) beskriver som en ny mediehverdag, som illustrerer overskriften i oppgaven, *det nye medielandskapet*. Sosiale medier, som Facebook og Twitter, har etter 2008 har pekt i retning av at det offentlige rommet er blitt mer differensiert og i mindre grad kontrollert av de tradisjonelle portvokterne. Utfordringen ved den galopperende digitaliseringen og mediemangfoldet som oppstår som følge av dette, fører til at det grunnleggende skillet mellom den offentlige og private sfærene som tidligere har eksistert, blir stadig mindre tydelig (Aalen, 2012; Enjolras, 2013). Denne utviklingen utfordrer grensene for ytringer som har krav på vern. I lys av mediedannelse, er dette på linje underordnet det samme behovet for *dannelse* (NOU1999:27, s.20). For barn og unge i dagens

samfunn betyr det at man tidligere enn noensinne aktivt deltar på de samme premissene som tidligere var forbeholdt voksne. Denne utviklingen fører til at man er nødt til å tenke nytt om de yngste deltakerne i dette mediemangfoldet, i lys av Tønnessen (2007).

I boken *Dannelsens forvandlinger* (Slagstad, Korsgaard, & Løvlie, 2011) drøfter Slagstad debatten knyttet til dannelse. Redegjørelsen viser at dannelsesbegrepet er todelt, et kollektivt begrep som handler om hva den sanne og riktige kulturarven er. På den andre siden er det et begrep som fokuserer på individet, og den enkeltes identitetsskaping (Slagstad et al., 2011). Det er den sistnevnte forståelsen av begrepet som gjør seg gjeldende i denne drøftingen. Videre skriver Slagstad at dannelse kan sees som «kultivering» av mennesket, som kan stå i motsetning til samfunnets ønske om å forme innbyggerne ut fra sine behov (Hellesnes, 1975; Slagstad et al., 2011). Dette blir i forbindelse med Hellesnes drøftet mer inngående senere i oppgaven. Som vi allerede har kommet inn på, bør dannelse, eller kompetanseutvikling gripe fatt i, og ha gyldighet for *hele* personen. Kunnskap og ferdigheter i seg selv er ikke alene tilstrekkelig, det dreier seg om en *identitetsutvikling*. Opplæringen og utviklingen av *digital kompetanse* er ment å gjøre mediebruken forsvarlig og bærekraftig. Det dreier seg om en *ansvarliggjørelse* av den enkelte, som speiler Vettenranta innledningsvis, som etterlyser tid til refleksjon, stabilitet og muligheten til å lære empati og ansvar. Denne virtuelle dannelsen vil være en parallell til dannelsesperspektivet av innbyggerne i et tradisjonelt samfunn, der skikker og normer for akseptert og forventet atferd og oppførsel læres fra barnsben av (Hellesnes, 1975). I lys av dette resonnementet kan vi trekke veksler på definisjonen av *mediedanning*. (NOU 1999:27, s. 19-22).

I dagens digitale samfunn har forholdet mellom skole og hjem en sentral rolle. Som drøftingen vil vise, har det skjedd et skifte i opplæringstradisjonen. Fritidsbruken er i dag verdifull for barns læring på skolen, som i læringshenseende er nytt (Erstad, 2010; Vettenranta, 2010a; Østerud & Skogseth, 2008a). Det er ikke bare i forholdet mellom skole og hjem at det har pågått en utvikling. Forandringene har ført til at det private og offentlige rom har mistet noe av sine tydelige skillelinjer. Denne utviklingen har bidratt til at *mediedanning* er blitt et sentralt tema, fordi mediemangfoldet innebærer et behov for en opplæring. Et tydelig argument for at digital kompetanse som må begynne med de yngste, slik som bruken av Facebook og sosiale medier er trukket frem som eksempler på dette. Utviklingen og mediemangfoldet berører yngre generasjoner enn tidligere, og må imøtekommes igjennom en myndiggjøring, også for *barn og unge*. Tidligere kunnskapsminister Djupedal viderefører i sin

artikkel om *digital kompetanse*, dette poenget gjennom å spissformulere McNamara og Vettenrantas poeng ytterligere:

Utviklingen går så raskt at skolen utfordres i forhold til å kunne følge med. Det er selvsagt positivt at barn og ungdom raskt tar i bruk tekniske nyvinninger, men de er ikke alltid i stand til å se konsekvensene av sine handlinger og valg. Som kunnskapsminister er jeg opptatt av at vi - skole, foreldre, politikere og myndigheter - tar ungdommens teknologibruk og digitale kultur på alvor (Djupedal, 2006, s. 7).

Disse definisjonene fungerer som et utgangspunkt når vi nå skal ta for oss det mangfoldet som eksisterer i dagens «digitale hverdag». Vi skal i denne oppgaven se nærmere på hvordan barn og unge i det nye medielandskapet vokser opp, og hvilke tanker det er nærliggende å reflektere over ved en slik digital oppvekst. Omgitt av digitale medier er kontakten og sosial interaksjon, i likhet med å forholde seg til ny kunnskap, i stor grad formidlet gjennom slik teknologi (Pedró, 2007, s. 245). De ulike begrepene som er fremhevet innledningsvis vil fortløpende gjennom oppgaven drøftes og knyttes til hverandre, ettersom den teoretiske diskusjonen tar for seg de ulike sidene ved denne debatten.

## **1.2. Problemstilling**

En galopperende medieutvikling er utgangspunktet for at jeg ønsker å se nærmere behovet for en mediedannelse, med hensyn til barn og unge i det nye medielandskapet. Mediepedagogisk og medievitenskapelig litteratur og forskning danner grunnlaget for den teoretiske drøftingen. Gjennom å se den mediepolitiske debatten, og forholdet mellom ytringsfrihet og mangfold, vil behovet for dannelses skape en ytterligere kontekst for å knytte dette til aktuelle teorier om barn og unge. Jeg vil forsøke å operasjonalisere problemstillingen, gjennom et utvalg empiri og rapporter for å prøve å svare på hvordan skole og hjem sammen, kan imøtekomme digitaliseringen av samfunnet som barn og unge vokser opp i, med følgende overordnede problemstilling:

*-Hvordan kan skole og hjem sammen, bidra til å gi barn og unge en god mediedannelse?*

Underproblemstilling(e) som skal operasjonalisere, og forsøke å svare på de ulike elementene som kommer frem i drøftingen:

*-Hvilke risikoer og farer står Millennials ovenfor som følge av en selvforsterkende og økende digitalisering av samfunnet?*

*-Hvordan kan 'skole og hjem' imøtekomme denne utviklingen som følge av at det tradisjonelle skillet mellom disse arenaene blir mindre tydelig?*

### 1.3. Operasjonalisering

Denne oppgaven vil forsøke å identifisere debatten og samtidig drøfte tematikken omkring mediedanning. For å undersøke dette har jeg valgt å se på relevant forskningslitteratur fra både et mediepedagogisk –og vitenskapelig perspektiv. Jeg vil med en teoretisk drøfting ha en deskriptiv tilnærming til teori og empiri fra to forskjellige fagfelt som er nært tematisk beslektet. Jeg vil med fokus på mediepedagogisk og medievitenskapelig teori nærme meg debatten omkring *mediedanning*. Dette løses ved å redegjøre, og kontekstualisere begrepet *Literacy*, som ifølge Barton (1994/2007) er et relativt ferskt begrep og engelsk ord, som sådan gjør en grundig gjennomgang nødvendig. *Mediedanning* fremgår som en nøkkelforutsetning for *Millennials*, med tanke på bevisstgjøringen av *barn og unge* i sin mediebruk. I lys av forskningen vil jeg se på argumentene som fremsettes, og se disse opp mot hverandre i forhold til barn og unges mediebruk. Det pedagogiske arbeidet i skolen vil fra et skolestisk ståsted, sammenlignes med uformell læring. Enklere sagt, vil en formell tilnærming til undervisning sammenlignes med utradisjonelle tilnærminger. Dette gjøres som et forsøk på å bygge bro mellom den skolestiske, altså den kunnskapen man møter i skolen, og den «*dynamiske kunnskapen*» som stadig endrer seg og erstattes som følge av teknologiske nyvinninger. Målet er å finne en tilnærming som kan bidra til å sikre at barn og unge får en god *mediedannelse*.

Det går et skille i hvilke tilnærminger som egner seg best i arbeidet med mediene. Noe som kommer frem i lys av Staksrud og Livingstone sine arbeid på feltet «risiko og skade», og farene knyttet til sosiokulturelle skiller som oppstår som følge av en mediehverdag som er i stadig utvikling. Her er fokuset under ett på utfordringene som kommer av stadig nyskapning, da av devices, og utfordringene som kommer av skjevheten i tilgangen på disse. Dette er et egnet eksempel på sosiokulturelle skiller som oppstår som følge av den nevnte utviklingen i samfunnet. All empiri baseres på offentlige dokumenter og undersøkelser. Utsagn fra artikler skrevet av Senter for IKT i utdanningen, skoler, eller tilsvarende organisasjoner, som sammen utgjør de rådende argumentene i den gjeldende er grunnlaget for analysen.

Innledningsvis vil barn og unges mediebruk drøftes, for å skissere den digitale hverdagen. Med utgangspunkt i dette vil jeg redegjøre for, og drøfte begrepet *mediedanning*. For å løse dette introduseres begrepet, og defineres i lys av tre ytterlige begrep, *Media Literacy*, og læreplanmålene *digital kompetanse* og *digitale ferdigheter* for å skape en overordnet forståelse. Begrepets opprinnelige betydning *Media Literacy* lar seg ikke direkte oversette, da *literacy* ikke har en entydig oversettelse, eller definisjon. Begrepet i denne oppgaven bygger

på definisjonen(e) det redegjøres for i gjennomgangen av *Literacy*. Begrepet vil derfor redegjøres for i et eget kapittel for å gi et tilfredsstillende grunnlag for den videre drøftingen.

Et annet sentralt element, er de voksnes frykt eller bekymring knyttet til barnas mediebruk. Bekymringene favner bredt, og kan sees i lys av det begrepet *mediedanning* utledes fra, at de er en sårbare gruppe som behøver vern. Og i forhold til bekymringer knyttet til «risiko og farer» ved barns bruk, altså at bruken potensielt kan medføre farer, eller er en risiko i seg selv. Slike bekymringer spres ofte i, eller gjennom media, ved artikler eller reportasjer, og er i seg selv en årsak til et slikt fokus blant de voksne (Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone, 2009; Staksrud & Livingstone, 2009). En slik polarisering eller vinklingen av innholdet, blir ofte skjev i sin fremstilling, eller tidvis uriktig, og kan føre til misoppfatninger om hvilke farer eller risikoer man faktisk bør være oppmerksomhet (Staksrud & Livingstone, 2009; Allern, 2001, s. 12). Det er også en annen side knyttet til forholdet mellom '*risiko og skade*' - perspektivet, nemlig de sosiokulturelle utfordringene. Ifølge Staksrud og Livingstones forskning er dette et sentralt element, som de mener er mer bekymringsverdig, enn selve bruken. Dette drar veksler på *hjem og fritidskulturen*, der en skjevhet i tilgang på digitale nyvinninger er sentralt. Sammenlignet med tidligere generasjoner skiller denne generasjonens læring seg fra tidligere. Det utradisjonelle er at læringen i *hjem og fritidskultur* lær seg overføre til det som foregår i skolen. Tidligere har det vært et mer markant skille i rollen skole og hjem ga av *læring*. Dette vil drøftes, og sees i lys av at det nå argumenteres for en endring i skolepraksisen og opplæring. Slik operasjonaliseringen fremgår, er dette et komplekst bilde. Derfor vil det være mest hensiktsmessig å bryte diskusjonen opp i bruddstykker, der hvert område redegjøres og drøftes enkeltvis, for deretter å veves sammen. Slik det nye medielandskapet består av endringer i skole og hjem-kulturen, latente farer ved mediemangfoldet og økningen i mediebruken, er det mange element som må sjongleres samtidig. Drøftingen bærer preg av en rekke moderasjoner, så det vil dermed være nødvendig å begynne i en tematisk ende, og deretter, enkeltvis ta for seg de ulike elementene i denne omfattende drøfting.

## **2. Barn og unge i det nye medielandskapet**

I denne oppgaven vil det være nødvendig å se nærmere på hvordan den digitale utvikling og den økende tilgangen på medier og digitale nyvinninger, er med på å prege det som er blitt døpt «*en digital hverdag*» (Djupedal, 2006; Erstad, 2010; Pedró, 2007). *Mediedanning* som begrep og retningslinje ble innført som følge av at digitale nyvinninger ble en del av en «digital hverdag». Begrepet er innledningsvis introdusert og vil nå defineres grundigere, ettersom

drøftingen av omkringliggende og utdypende begrep, innlemmes i drøftingen. Hensikten er å se *mediedanning* i et lys, som er til hjelp for dannelsesprosessen av *barn og unge*: Dette gjøres ved å drøfte oppvekstvilkår i den digitale hverdagen, og knytte dem til et behov for en bevisstgjøring, som til sammen vil bidra til en trygg og god digital oppvekst.

Det er innledningsvis nødvendig med noen modifikasjoner. Det er ulike oppfatninger om hvorvidt barn og unges er bevisste i sin mediebruk. Det er uklart hvorvidt barn *er* ukritiske til sine egne omgivelser. I en slik debatt om barn og unge, er dette et sentralt tema. Dette inngår som en del av den løpende drøftingen, og er det store spørsmålet gjennom oppgaven, hvordan man kan nærme seg en brukeratferd blant barn og unge, som er trygg og reflektert. Ifølge Tønnessen (2007) reflekterer barn og unge rundt sin egen bruk:

For noen år siden presenterte NRK en serie om ungdom og bruk av IKT, under serietittelen *generasjon.no*. En femåring reagerte umiddelbart på tittelen, og sa: Vi er ikke *generasjon.no*, vi er *generasjon.com*. Femåringen viste en bevissthet omkring sin egen mediekultur (2007, s. 1).

I den innledende anekdoten illustrerer McNamara sentrale poeng i mediedannings-debatten. Datamaskiner og andre teknologiske nyvinninger erstatter, eller sidestiller ikke dømmekraft, mer enn en blyant erstatter lese og skrivekyndighet. Konklusjonen på anekdoten er at det ikke er noen fordel å skrive uten blyant. Dette tolkes dithen at tilgjengelige verktøy ikke er et substitutt for annen kunnskap, som dømmekraft, eller lese –og skriveferdigheter, men er til avlastende eller effektiviserende hjelp. Dette inngår også som noen av hovedpoengene i debatten, der denne refleksjonen først gjør seg gjeldende når man er i stand til å se disse skillelinjene. Et resultat av en utviklet dømmekraft, slik oppgaven vil drøfte mediedannelse. Det vil gjøres rede for ytterligere argument som understreker at det dreier seg om et behov for *bevisstgjøring*. De teknologiske og digitale nyvinningene som følger en galopperende utvikling, adopteres og innlemmes i barns daglige bruk. Eksempler på dette er medieoppslag, der barn ned i to-årsalderen får boltre seg fritt med husholdningens iPad, eller tilsvarende temaer er et hyppig fokus i mediene (Dommerud, 2014; Tessem, 2014a). Etter en redegjørelse av den digitale hverdagen, og barns mediebruk, vil dette knyttes opp til individene i samfunnet, slik dette inngår som sentrale aspekt i mediedannings-debatten.



## 2.1. «Digital hverdag og mediebruk»

Datamaskiner og teknologiske nyvinninger («devices<sup>1</sup>») er blitt en viktig del av hverdagen vår, det bærer drøftingen så langt tydelig preg av. Barn og unge i dag lever i et samfunn som er «mettet» (saturated) med medier (Tønnessen, 2007, s.16). Det er likevel et viktig skille her, nemlig generasjonene *før* og *etter* teknologiens inntog. Den sistnevnte generasjonen har fra barnsben av, ikke kjent en hverdag der det går et skille i tilgangen på digitale verktøy, og slik det ble drøftet innledningsvis, er det med utgangspunkt i Pedró (2007) definisjon av *Millennials* at denne generasjonen beskrives. Selvstendig oversatt definerer Pedró *Millennials* som svært kapable til å gjøre flere operasjoner på en gang (*multitasking*), i en verden hvor det forutsettes at tilkoblingsmuligheter(devices) er allesteds-nærværende (*ubiquitous*), videre er det også i denne definisjon sentralt at de er dyktige (data)brukere og teknologisk kreative. (2007, s. 245) *Barn og unge* har også andre benevnelser, som «the Net Generation» (Oblinger&Oblinger, 2005. Tapscott, 1999 I Pedró, 2007, s. 245), eller mer vanlig omtalt som *eksperter* eller *digitale innfødte* (Daalaker et al., 2012, s. 8; Livingstone, 2009, s. 33–34; Staksrud & Livingstone, 2009, s. 4). En merkelapp som av mange nok vil regnes som noe uklar, eller upresis. Om dette skriver Pedró at mange barn oppfatter bruken som en selvfølge og «at de tar for gitt at multitasking er den normale tilnærmingen til disse digitale mediene, slik de for eksempel lytter til musikk samtidig som de gjør lekser (2007, s. 246). Felles for disse begrepene ligger det til grunn en forståelse om at barn og unge bruker mediene i stor grad, i langt større grad enn de jevnaldrende i forhenværende generasjoner. Bruken er slik vi skal se, langt mer omfattende for *Millennials*. Et annet trekk som skiller seg ut, er at man tradisjonelt omtaler tenårings bruk, når det i realiteten er barn ned i en svært ung alder som eksponeres for en slik bruk. (Pedró, 2007, s. 246) En slik feilrepresentasjon i referansen til barn og unge, og hvem det faktisk er snakk om, viser Staksrud (2013) til i sitt arbeid med barn som *gender* og *people*, der hun argumenterer for en nytenkning i *merkelappene* man har satt på barn og unge, altså hvem man *faktisk* omtaler. Ifølge Pedró «bruker barn fra seks år og under, omtrent to timer daglig på digitale medier, som tilsvarer den samme tiden de leker ute». (2007, s. 246) Det er som nevnt forskjeller i denne generasjonens mediebruk, fra tidligere generasjoners.

Opprinnelsen i bruksforskjellen Tønnessen drøfter, skriver seg tilbake til når familiene fikk seg ny TV eller PC, og den gamle havnet på «gutterommet» (2007, s. 18). Det er dette som omtales som «bedroom culture» (Livingstone, 2009, Tønnessen, 2007), eller soveroms-

---

<sup>1</sup> Device: engelsk samlebegrep for maskiner, verktøy, «dings» i.e. et digital verktøy som datamaskiner, nettbrett, smarttelefon osv.

kulturen. Denne formen for økt tilbud førte ifølge Tønnesen, til en endret mediebruk i familielivet. Man gikk fra et fellesskap rundt dyre maskiner plassert sentralt i fellesrommene, til en «mediehverdag» der barna, i privatlivets fred gjør individuelle valg, og i økende grad lever parallelle liv, sammenlignet med tidligere (2007, s. 18). Tønnessen beskriver en hverdag med individuelle muligheter til å velge relasjoner og danne nettverk på tvers av tid og rom (2007, s. 18). I lys av det nevnte mediemangfoldet i dag, ført an av sosiale medier med Facebook i bresjen, blir bildet som tegnes her, veldig reelt. Dette kan sies å være kjernen til bekymringene knyttet til *risikoen* ved barns mediebruk. For slik Pedró viser til at barn som bruker et betydelig antall timer på disse digitale mediene, stadig blir yngre, vil det være behov for en felles opplæring i «*god bruk*», noe den løpende drøftingen vil bære preg av, og vise til i gjennomgangen av mediedanning.

## **2.2. Det myndige mennesket**

Ansvarliggjørelsen som dannelsen innebærer blir forklart og definert på forskjellige måter. Av dannelseshensyn utdypes enkelte sider, slik det mediepolitisk vektlegges andre områder. Av hensyn til å gi én definisjon, vil denne redegjørelsen bygge på elementer fra mediepolitikk og dannelses, slik at den fremstår enhetlig og konsis. Bevisstgjørelsen er et resultat av *dannelse* og *ansvarliggjørelse* av den enkelte, dette innledes med å se på ytringsfrihetskommisjonens innstilling der dette forankres i *det myndige mennesket*. «Idealet om fri meningsdannelse henger nøye sammen med forestillingen om *det myndige mennesket*» (...) det betyr at det må være visse forutsetninger til stede for at den enkelte kan fungere som «autonomt individ i det åpne samfunnet» (NOU 1999:27, s. 20). Det må være visse forutsetninger til stede for at den enkelte kan fungere som autonomt individ i det åpne samfunn, ifølge *individsbegrepet* «er individets autonomi knyttet til en sosialisering -, eller dannelsesprosess. (...) Som hos Locke betyr at samfunnet har et ansvar for individets oppdragelse» (NOU 1999:27, s. 21). Det trekkes her frem at det er gjennom «samkvem, samtale og diskusjon at de personlige begrensninger kunne reduseres og bedre innsikt oppnås. Et feilbarlig menneske trenger dessuten, slik Sandel argumenterer, «andre mennesker og deres alternative perspektiver og argumenter for stegvis og stykkevis å kunne forbedre sine egne oppfatninger om seg selv og de andre» (Sandel, 1996, s. 7) Slik utvikler man seg ifølge Sandel til et *myndig menneske*. Gjennom å drøfte, eller prøve egne synspunkter mot andre, kan man «anstendiggjøre synspunktene» (Sejersted, 1984, s. 147), i denne forstand peker det mot *dannelse*, en myndiggjøring av handlinger og synspunkt. Denne innføringen i *det myndige mennesket* skal etter hvert utgjøre grunnlaget for en forståelse av barn og unge, og den digitale hverdagen de befinner seg –og vokser opp i.

### 2.2.1. Sårbare grupper

Barn og unge blir antakeligvis av de fleste regnet som en sårbar gruppe. Som de ferskeste tilkomne i samfunnet, krever de vern og omsorg. Dette er langt på vei en kjensgjerning, og et tilsvarende syn er i høyeste grad relevant for barn og unge i det nye medielandskapet. Krumsvik (2011) viser til vern av sårbare grupper, som et generelt ansvar ved en aktiv mediepolitikk, og konkretiserer dette ved å vise til Syvertsen (2011:20) i forhold til beskyttelse av minoriteter og sårbare grupper (Krumsvik, 2011, s. 21). Denne *beskyttelsen* kan hevdes å handle om det NOU1999:27 etterlyser, en *dannelse*. Slik det her argumenteres for at denne prosessen er knyttet til barn og unge, krever dette slik Pedró (2007) beskriver *Millennials* som sårbare, i den forstand at de behøver oppfølging, og faglig veiledning i sin daglige omgang med medier og digitale verktøy. Omgitt av digitale medier er kontakten og sosial interaksjon, i likhet med å forholde seg til ny kunnskap, i stor grad formidlet gjennom slik teknologi (Pedró, 2007). Et slikt mangfold av kanaler stiller krav til brukerne, spesielt sårbare grupper som barn og unge. Dette gjenspeiles i bekymringene Djupedal argumenterer for, knyttet til behovet omkring «*digital kompetanse*». Dette vil senere drøftes nærmere, med funn i rapporten *Barn og medier* (2012), en landsomfattende spørre-skjemaundersøkelse med fokus på «barn og unges bruk av, og opplevelser knyttet til PC, Internett, mobil og TV» (Lindbøl, 2012, s. 2) Livingstone & Haddon (2009) og Staksrud & Livingstone (2009) skriver om risiko og skade, knyttet til barns bruk, og tidvis ikke-bruk, som er tema for drøftingen knyttet til sosiokulturelle skiller, og bekymringer omkring barn og medier. Slik det er trukket frem, har innholdet i medieomtalelsene av saker som handler om barn og unge, en tendens til å ha unødige pessimistiske fortegn, eller misvisende fremstillinger. Med den nevnte polariserte vinklingen i mediene som utgangspunkt, hevder Staksrud (2013) slik det er nevnt ovenfor, at deler av sårbarheten knyttet til barn og unge, kommer av en slik feilrepresentasjon i måten man omtaler *barn og unge*, som mer sårbare enn de faktisk er. I sin bok *Children in the Online World: Risk, Regulation, Rights* drøfter Staksrud barn og unge som «*people*» og «*gender*» der det gis uttrykk for at det er mer interessant å se barn og unge som en egen kategori. Denne begrunnelsen vil bli redegjort grundigere for når de mediepolitiske sidene ved *barn og unge* har blitt drøftet mer inngående.

### 2.2.2. Risiko og fare

Slik det er drøftet brukes begrepet *risiko og fare* (*Risk and Harm*) for å gjenspeile risiko og fare-elementene i dagens medietette samfunn (Livingstone, 2009, s. 19; Staksrud & Livingstone, 2009). Den generelle oppfatningen er at barns bruk forbindes med risiko, mens forskning antyder at det er flere risikoer forbundet med at barn *ikke* bruker, eller avstår fra

mediebruk. Disse risikoene er forbundet med de barn som ikke har, eller får anledning til å prøve seg frem, og dermed mister sjansen til å oppøve seg en god digital kompetanse, gjennom å prøve, og feile seg dyktige (Staksrud & Livingstone, 2009).

Livingstone viser til mediernes –og internetts tilstedeværelse, som ifølge Pedró er *allestedsværende*, bør føre til at samfunnet finner en løsning på å avmystifisere dette risikosynet (Livingstone, 2009, s. 19). Elisabeth Staksrud fastslår i et intervju at vi ikke kan hindre barn i å møte risikoer på nett, men at vi kan sørge for at risiko ikke leder til skade (Lade, 2011). Risiko og skade-forholdet demonstrerer virkelig hvilken plass *mediedanning* kan ha i forhold til nettbruk og gode oppvekstvilkår. Forskning på barn og unge kan dermed føre til at uheldige, og lite bærekraftige myter om barns bruk kan avlives. Ettersom de i utgangspunktet ikke har livets rett. Dette gjenspeiles i drøftingen omkring vinkling i mediene, gitt innledningsvis.

Sammenliknet med andre europeiske land har barn i Norges høy bruk og erfarer dermed høy risiko på nettet. Dette er likevel ikke synonymt med at risiko fører til skade. (D’Haenens, Vandoninck, & Donoso, 2013; Lade, 2011; Livingstone, 2009; Staksrud & Livingstone, 2009) Debatten ønsker som drøftet et større fokus på ansvarliggjørelsen av barn, på deres rolle og ansvar som digitale brukere og borgere (Lade, 2011). Noe som også reflekteres i drøftingen av mediedannelse. Staksrud og Livingstones forskningsprosjektet *EU Kids Online*, viser at majoriteten klarer seg, selv om risikoen er høy for at barna og unge kan oppleve ubehageligheter på nett (D’Haenens et al., 2013; Lade, 2011; Staksrud & Livingstone, 2009). En sammenheng mellom risiko og skade kan dreie seg om den andelen norske barn som oppsøker brukergenererte nettsteder med innhold som informerer om hvordan man kan begå selvmord, som har rasistisk innhold, eller som oppmuntrer til ekstrem slanking (Lade, 2011). Forskerne antyder at disse bekymringene skyldes ubalanserte medieoppslag som bidrar til et klima der barns bruk av teknologi omtales med angst, som fører til at panikken styrer, fremfor fakta (D’Haenens et al., 2013; Lade, 2011; Livingstone & Haddon, 2009). Publisitet rundt funn i EU Kids Online vil forhåpentligvis dempe denne frykten, og skape en mer velfungerende dialog mellom barn, foreldre, skole og myndigheter (D’Haenens et al., 2013; Lade, 2011).

For å lykkes med en slik dannelse det i oppgaven tas til ordet for, bør identitetsutviklingen baseres på god kommunikasjon og samspill med andre. Som drøftet er dette en forutsetning for at den enkelte skal kunne utvikle seg, og gjennom mediedannelse bli en god og trygg bruker. Dette vil drøftes nærmere i forbindelse med redegjørelsen for en overgang til

uformell, fra en formell læring i skolen, som bygger på et behov for en tettere dialog mellom familie, skole og barn.

En annen type bekymring vi til nå ikke har drøftet er de sosiokulturelle skillene som oppstår som følge av de digitale medienes posisjon i dagens samfunn, og forskjellene som oppstår som følge av variasjon i bruken. Ulikheter i barns evne til å forholde seg til risikosituasjoner på nett, kan også følge økonomiske skillelinjer, så en utjevning av forskjeller i tilgangen til *artefakter*, eller *devices* kan være en løsning. Den økonomiske situasjonen er ikke nødvendigvis den eneste løsningen på denne bekymringen. Som det er drøftet, vil barnas kompetanse i forhold til risiko og fare ved mediebruken, minske etter hvert som kyndigheten øker. (D’Haenens et al., 2013; Lade, 2011; Livingstone, 2009; Staksrud & Livingstone, 2009) Det dreier seg her om risikoer som oppstår som følge av økonomiske ulikheter, og dermed et misforhold i handlefriheten til å skaffe kostbare nye digitale nyvinninger, som nettbrett, og smarttelefoner, som utvilsomt gir rom for oppøving av digitale ferdigheter.

Fra et prinsipielt ståsted representerer dette fundamentet i argumentene for de sosiokulturelle forskjellene som kan oppstå i et samfunn. Tilgangen vil dermed avgjøres av familienes økonomiske situasjon. Livingstone & Staksrud (2009) anser barns bruk som helt nødvendig for å kunne oppøve seg den nødvendige kompetansen, dette resulterer i at et samfunn, slik de ser det, som potensielt rommer samfunnslag med store forskjeller dermed vil føre til at bemidlede barn leker best, og dermed kan oppøve seg «mer» kunnskap i sin omgang med ulike digitale nyvinninger. Dette synet er nødvendig å implementere, fordi stadig større deler av fritidskulturen, altså det som skjer utenfor skolens «fire vegger», blir avgjørende for barns læring. Denne debatten kan sees i lys av en tilsvarende risiko, som man første gang så ved innføringen av datamaskiner, som en del av den private husholdningen. Deretter ble bærbare (tilleggs-)maskiner introdusert. Denne galopperende utviklingen har nå kommet dithen at husholdningene, med nettbrett/smarttelefoner er blitt en del av en digitale verktøys-parken (Staksrud & Livingstone, 2009).

### **2.2.3. Sosiokulturelle skiller**

I det vi sammenfatter sider ved dagens medielandskap er det avslutningsvis en sentral side igjen å drøfte. De sosiale skillene som påvirker brukerkulturen kan i lys av risiko-aspektet drøftet ovenfor, være mer bekymringsverdig, enn barns tilgang til et mediemangfold (Drotner, 2001 I Tønnessen, 2007, s.17) Dette skal med bakgrunn i innledningen drøftes, og senere knyttes til drøftingen av begrepet mediedanning. EU Kids Online reiser allikevel en ytterligere bekymring, nemlig for gruppen barn og unge som ikke bruker Internett. (Lade,

2011., d'Haenens m.fl., 2013) Dette er en egen kategori, som kommer som en følge av forskjellene i samfunnet. Fokus på digital inkludering slik at alle barn får muligheten til å utvikle nettkompetanse, er sentralt for at de skal utvikle gode håndteringsmekanismer dersom noe skulle skje, ifølge rapporten. (D'Haenens et al., 2013; Lade, 2011) «Vi opplever også barn som ikke har tilgang til mulighetene nye medier gir, som et demokratisk problem siden mye av sosial aktivitet, ytring, og informasjon skjer via Internett, sier Staksrud» (Lade, 2011). Livingstone skriver om *bruk* i denne forstand, at det som er viktigst er bruken, og/eller at det blir brukt, fremfor teknologien det er snakk om. Hun ser de som i liten, eller ingen grad benytter seg av de tilgjengelige mediene, «utenforstående» som det mest bekymringsverdige, og kaller dette en sosiokulturell risiko (2009, s. 85).

Denne kategorien vil som borgere falle utenfor det samfunnet de er en del av, og bli mindre «levedyktige» i en hverdag –og kultur der kommunikasjon, læring og utvikling forekommer med hjelp av digitale verktøy og nyvinninger. Dette knytter også Pedró bekymring til, og viser til at det innad i samme generasjon, nå er en tendens til at det oppstår et internt gap, som sammenfallet med det Staksrud & Livingstone fremhever som sosiokulturelle skiller (2007, s. 247). Lærere, foreldre, og politikere burde oppmuntre til økende bruk av internett og digitale medier blant barn og unge, for å forhindre at de ikke lager en oppskrift som potensielt fører til større *skade* (Livingstone & Haddon, 2009, s. 245). EU Kids Online har gjennomgått sammenhengen mellom risiko og skade, og funnet slik Staksrud har sagt, at man må sørge for at høy bruk ikke fører til skade. Dermed vil man gjennom en god mediedannelse kunne opparbeide gode digitale ferdigheter og kompetanse.

De økonomiske skillene det imidlertid dreier seg om her, vil som følge av en begrensning i handlefriheten til enkelte forhindre disse i å anskaffe nye medier. Dermed vil det oppstå forskjeller mellom ulike deler i samfunnet, ettersom noen disponerer alt det tilgjengelige, og noen ikke har tilgang til noe. Her er Norge i spissen, slik Staksrud beskrev det, hvor tilgangen på digitale medier, i form av mobiltelefoner, datamaskiner eller andre digitale nyvinninger enten i hjem, eller på skolen er god, og bruken er blant den høyeste i Europa. Forutsatt en god mediedannelse hos barn og unge, vil en høy bruk ikke være skadelig, slik vi har sett i forhold til barns mediebruk. Faren ligger derimot i at det i et slikt sosiokulturelt skille kan oppstå en forskjell, som igjen kan føre til samfunnsmessige farer, og det er i realiteten dette som er trusselen skole og hjem bør være oppmerksomme på. En side ved dette, er at medietette klasserom, med maskiner og diverse verktøy til alle, på en side fjerner utfordringene knyttet til tilgjengelighet, og samtidig, for de som ikke har tilgang ellers, øker den tidligere drøftete

«bekymringen», nemlig risiko og fare ved mediebruk. Mediedannelsesansvaret vil dermed, slik det er drøftet tidligere, falle på skolen, og den enkelte lærer. Dette er en forholdsvis ny utfordring å regne, og vil drøftes med vitnesbyrd i artikkelserien til Tessem (2014a, 2014b, 2014c) Tillitsforholdet til lærere, og rollen som underviser vil drøftes med innspill fra Ingebretsen & Kløvstad (2014), Kløvstad & Ingebretsen (2014) og Haugsbakk (2014), som dreier som en debatt om medienes rolle i klasserommet, og hvorvidt denne teknologitrenden fører til avmakt for klasseromlederen, eller er en velkommen utvikling. For å relatere dette til barn og unge i det nye medielandskapet, bør det foreligge en grundig gjennomgang av den overordnede *mediedannings*-debatten. En slik rekkefølge vil være mest hensiktsmessig, ettersom det vil skape en oversiktlig plattform for deretter å drøfte *risiko-fare*, og de *sosiokulturelle utfordringene*, ettersom et solid fundament er lagt. Utfordringene vil da knyttes opp mot *formelle og uformelle læringsstrategier*, som er et forslag til hvordan man kan imøtekomme utviklingen, og tilrettelegge for en god mediedanning. Lærerens og skolens utfordringer vil også drøftes. Øvrig forskning vil også forsøke å belyse andre sider i denne debatten.

### **3. Mediedannelse**

«Når det gjelder barn og unges liv med mediene, har de ofte vært sett utenfra, som det gåtefulle folket. Voksne oppdagere og forskere har hatt en tendens til å se på barna som annerledes, mer tilpasningsdyktige eller mer sårbare enn det de regner som normalt (for voksne). I det siste tilfellet har det gjerne ført til at mye av denne forskningen har vært styrt av bekymring for medienes virkning og behovet for å beskytte barna (Tønnessen, 2007, s. 11). Samtidig har vi slått fast at det stadig oftere rettes oppmerksomhet mot barns mediebruk. Til grunn for dette er en enighet om at digital kompetanse er en sentral utfordring, ikke minst når det gjelder utdanning og læring (Erstad, 2010). Det generelle perspektivet er å se den unge alderen sammen med den hyppige bruken. Avisoppslagene og mediedekningen kan føre til at publikum, ettersom det samme perspektivet figurerer i de fleste artikler, danner seg en mening om tema. Oppmerksomheten fører til nysgjerrighet, en økt interesse for barns bruk. Det urovekkende er når journalistikken skaper frykt, eller unødig skepsis blant voksne, eller foreldre, jamfør Livingstone & Staksruds (2009) argument. Media har til felles at de er gjenstand for «journalistikkens krav om vinkling i formidling av sitt innhold» (Allern, 2001, s. 12). Fakta kan ha en tendens til å bli utydelig fremstilt, i lys av et vitenskapelig perspektiv. Dette retter Staksrud og Livingstone kritikk mot, avisens skjeve, eller tidvis uriktige fremstilling, og/eller polarisering av faktiske forhold (Staksrud & Livingstone, 2009). Saklige

artikler, fremfor unødige kritiske fremstillinger av barns bruk, er riktignok et allment overførbart prinsipp for saker i medienes søkelys. Allikevel vil dette for barn og unge i det nye medielandskapet, potensielt skape uheldige motforestillinger som kan medføre en større risiko enn den opprinnelige fryktede bruken. Slik Livingstone & Staksrud hevder, medfører slike motforestillinger en større fare for barn og unge, på grunn av at feltet er forholdvis ungt, og dermed kan føre til at den generelle befolkningen tar utgangspunkt i egne forutsetninger, som hypotetisk sett kan være lite gunstig. Dette kan være et godt insentiv til at skole og hjemkulturen forenes, i en god *dannelse*, som har det beste utgangspunktet for å fungere, også som en opplæring for de voksne.

Slike medieoppslag mangler ofte mediedannelsesaspektet. Mediedannelse refererer til den virtuelle dannelsen av de unge, så vel som de øvrige borgerne «i det nye medielandskapet», drøftet med dannelses-parallellen innledningsvis. Slik Erstad er trukket frem, markerer året 2006 på mange måter starten på den «digitale kompetansen» ettersom Kunnskapsløftet (K06) introduserer «Grunnleggende ferdigheter» hvor digital kompetanse får plass ved siden av mer etablert kompetanse, som regning – og språkferdigheter. Som kunnskapsminister var det også Djupedal som satte dagsorden, en dagsorden som Norge for øvrig var først ute med, nemlig å gjøre digitale ferdigheter til en del av pensum (Søby, 2008, 2013). Djupedal er på tross av at artikkelen er fra 2006, sentral fordi utgangspunktet han legger grunnlaget for, er det samme vi diskuterer i dag. Nemlig behovet for å imøtekomme den digitale utviklingen med en *dannelsesprosess* for å sørge for at teknologifriheten og –mangfoldet forblir bærekraftig. Under kapitlet *Mediepolitikk* vil denne drøftingen bearbeides grundigere, siden dette er nært beslektet med hovedpoengene i mediepolitikken, og elementer som ytringsfrihetskommisjonens innstilling bygger på.

### **3.1. Begrepet Mediedanning**

Begrepet mediedanning er kommet til med tiden. I arbeidet som rettes mot barn og unges utdanning i skolen, gjør det seg svært gjeldene, slik vi nå skal komme inn på. Definisjonen av mediedanning er sammensatt, og har sin opprinnelse i det engelske begrepet «*Media Literacy*». Begrepet lar seg ikke oversette i mangel på et begrep for «literacy» på norsk. Det kan forstås som det motsatte av analfabetisme (illiteracy), altså «alfabetisme» der den grundige gjennomgangen av literacy-begrepet vil redegjøre utfyllende for definisjonen. Alfabetisme («literacy») er i utgangspunktet ferdigheter i bruk av skriftspråket, og begrepet brukes derfor ofte synonymt med begreper som «lesekompetanse» og «leseferdigheter» (Gabrielsen, 2002). «Men som det poengteres i en UNESCO-rapport, handler det om mer enn



å lese og skrive» (Asbjørnsen, Jones, & Manger, 2008, s. 8). Det dreier seg om hvordan vi kommuniserer i samfunnet, om sosiale forhold, om kunnskap, språk og kultur (Asbjørnsen et al., 2008, s. 9; Gabrielsen, 2002). Betydningen mangler en entydig definisjon, som alle kan enes om, dette er noe drøftingen vil vende tilbake til. På dette tidspunktet er det likevel nødvendig med en kort innføring i begrepet, da det er en sentral bestanddel av *mediedanning*, og nødvendig for den påfølgende drøftingen.

Mediedanning blir på norsk basert på tre begreper. Det vil her bli gjort grundig rede for begrepsdefineringen. Det er et faktum at vi i dag omringes av teknologiske nyvinninger som bidrar til å forenkle hverdagen. Dette kan illustreres med de allerede nevnte henvisningene til Google, som den flittigst brukte «hjelperen». Tanken bak denne tilnærmingen er at datamaskiner, og tilsvarende apparater som nettbrett og lignede, gjør verden mindre, og knytter oss stadige nærmere hverandre. Denne utviklingen er også beskrevet som et nettverkssamfunn, der vi eksisterer som noder i ulike nettverk. Rasmussen skriver i sin bok *Nettverksformelen*, at vi eksisterer som noder i nettverk, «bundet sammen i nettverk av familier, slektninger» eller andre konstellasjoner (Rasmussen, 2008, s. 10). Kommunikasjonsmønsteret har endret seg, slik vi har vært inne på. De tradisjonelle «portvokterne» har forsvunnet, og skillet mellom private og offentlige ytringer blir stadig mindre tydelige. Samtlige nettverk har koblinger som sin fellesnevner, slik relasjonene i «våre nettverk» som oftest består av kommunikasjon, gitt at vi holder oss til *sosiale nettverk*. I lys av at den private og offentlige sfæren mister noen av sine tidligere rammer, er vi tjent med å erstatte disse rammene (Rasmussen, 2006, s. 10).

I sin bok *Digital kompetanse* viser Erstad til at det anslagsvis ble foretatt over 30 milliarder søk på Google hver måned, i 2006. Ifølge Search Engine Land undersøkelser har dette femdoblet seg de siste 5 årene. I denne oppgaven, hvor *det nye medielandskapet* fremfor alt er av interesse, gir dette en indikasjon på utviklingen i samfunnet. De henviste Google-søkene tilsvarte ifølge nettstedet «Search Engine Land» i 2013 omtrent 114,7 milliarder månedlige søk. (Sullivan, 2013) Denne statistikken trekkes frem for å illustrere utviklingen i samfunnet. På en side har vi den teknologiske utviklingen de siste fem årene, med datamaskiner, smarttelefoner og nettbrett/iPad som oppfinnelse og deres posisjon i dagliglivet. På den andre siden er den overveldende bruken, hvor Google-statistikken gir en god indikasjon. Her lar det seg gjøre å parafrasere Erstad, «hva gjorde man av slike spørsmål B.G » (Erstad, 2010). De digitale hjelpemidlene er for lengst blitt noe mer enn verktøyene man stuer bort i en utstyrsbod, de er en del av dagliglivet. McNamara beskriver et måtehold, med det poeng at

utvikling stiller krav til befolkningens kompetanse til å se verdien i *verktøyene*, uten å bli slaver av dem. Det gjenspeiler også argumentene i Djupedals artikkel.

### **3.1.1. Digitale ferdigheter**

«For syv år siden bestemte regjeringen at absolutt alle –elever, lærere og rektorer på samtlige trinn i skolen –skulle bli digitale»(Tesse, 2014a). Det resulterte i et rammeverk, hvor den femte grunnleggende ferdigheten, digitale ferdigheter er av særlig interesse i denne oppgaven. «Digitale ferdigheter vil si å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser hensiktsmessig for forsvarlig for å løse praktiske oppgaver» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 6). Videre står det at «digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring, og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring, dette gir muligheter for nye læringsstrategier, men stiller også økte krav til dømmekraft» (2012:6). Det innebærer «å utvikle en digital dømmekraft gjennom å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk» (2012:6). Dette støtter seg til det allerede nevnte behovet for grunnleggende retningslinjer i bruken av mediene, som i den moderne hverdagen er allestedsnærværende.

Innledningsvis beskrev Erstad en bekymring knyttet til den omfattende utviklingen av mediebruken som bare ser ut til å øke, og Pedró skriver om Millennials at de er omgitt av digitale medier på alle kanter, og omtaler de som dyktige brukere. Det trekkes her frem at digitale ferdigheter er viktige forutsetninger for den videre læringen, noe vi under *media literacy* vil komme tilbake til. Det gjør seg imidlertid gjeldende her fordi det økende kravet om en dømmekraft ikke er synonymt med barn og unges evner som brukere, eller til å navigere på internett, eller innhente informasjon. «Noen skoler ligger langt foran andre når det gjelder å få det beste ut av PC-er og nettbrett i undervisningen» (Tesse, 2014a). Den nevnte kategoriseringen av barn og unge som «eksperter» eller «digitalt innfødte» vil nå drøftes nærmere, før en mer inngående drøfting i lys av læringsprosessene senere i oppgaven.

### **3.1.2. Digital kompetanse**

«Digital kompetanse» blir av Daalaker (et al) koblet til forståelsen av at dagens barn og unge er digitalt innfødte, men at både nasjonal og internasjonal forskning imidlertid viser stor variasjon i deres kapasitet til å bruke digitale medier til formell læring (2012:8). Dette kommer også til uttrykk hos Livingstone (2009), hvor undersøkelser viser at de som noen ganger bruker datamaskiner eller internett presterer bedre på skolen enn de som aldri bruker dem, men at de som ofte bruker datamaskiner/internett, gjør det enda verre. Det er med andre ord ikke mulig å ta for gitt at barn oppøver disse ferdighetene, eller den nødvendige kompetansen alene, eller på egenhånd. Slik kan Utdanningsdirektoratet, som lager de

føringene skoler og undervisning jobber etter, dermed også oppmuntre til at det arbeides mer enhetlig mot en slik felles mediedanning.

Erstad skriver at det lærende samfunnet kan knyttes til *hyperkompleksitet*, et uttrykk for sammensatte sosiale prosesser vi inngår, og som innebærer en revurdering av rollen læring spiller i samfunnet (Qvortrup, 1998) I 2010, s. 51). Erstad binder det individuelle individet til det sosiale samfunnet ved å fremheve at læring inngår i sammenhenger, der kompetansen er nødvendig for å bearbeide kunnskap (2010, s. 52). Med dette mener Erstad at læring ikke er en individuell prosess, men inngår i en kollektiv og kulturell helhet, der skolen er sentral som lærende organisasjon (2010, s. 52). Altså er læring et utgangspunkt for å kunne bearbeide kunnskap, som er nødvendig for individets videre utvikling. Læring og kunnskap blir både viktige virkemidler, og et mål for den digitale oppveksten (Erstad, 2010, s. 107). Skolen trekkes dermed inn som den lærende organisasjonen, med et stort ansvar i denne digitale oppveksten. Årsaken til det, er slik Dalaaker m.fl. skriver, at elevenes digitale erfaringer fra fritidsbruken ikke er direkte overførbare til gode læringsstrategier og gir ikke umiddelbart bedre læringsresultater (2012, s. 8). Dette blir imidlertid problematisert i det Livingstone skriver. Han retter en bekymring knyttet til bruk av datamaskiner og internett i skolesammenheng, og ser en fare for at det kan føre til isolering ved at elevene sitter alene, og at lærere i større grad må bruke tid på teknologi, fremfor å bruke tid på elevenes behov (2009, s. 65). I lys av Pedró kan nok denne bekymringen modifiseres, der vi ser at Millennials er dyktige brukere av digitale medier, men at det ligger en risiko i kompetansen til å forholde seg til innholdet.

Et siste aspekt ved det som nevnes her, er at den digitale oppveksten må knyttes til de digitale mediene, som er i stadig endring. Argumentet her er dermed at det vil være mer hensiktsmessig å forstå de digitale ferdighetene –og kompetansen slik dannelse beskrives. Denne oppførselen, kompetansen og de moralske holdningene inngår i det nevnte verdisettet som vil fungere som et fundamentet, slik at de fremtidige nyvinningene, og utviklingen kan håndteres med utspring i denne kompetansen. Slik dannelse er et allment utgangspunkt man handler og opptrer ut i fra, og som anses som en felles forståelsesmåte i samfunnet man lever i. Dermed vil de overnevnte begrepene kunne ses i lys av det siste som inngår i forståelsen av mediedanning, nemlig *media literacy*.

#### 4. *Literacy* –en innføring

*Media Literacy* er som nevnt, opprinnelsen til det fornorskede begrepet. For å nærme oss en definisjon av begrepet, er en avklaring av hva som menes med *literacy* nødvendig. Deretter vil det knyttes til *mediene*, og utgjøre den gjeldende definisjon på *mediedanning*. *Literacy* («Alfabetisme») er i utgangspunktet ferdigheter knyttet til skriftspråket. Begrepet brukes derfor også ofte synonymt med begrep som «lesekompetanse» og «leseferdigheter» (Gabrielsen, 2002). Ifølge UNESCO-rapporten «Education for all. Literacy for life» handler *literacy* om mer enn å lære å lese og skrive (2005). Alfabetisme handler om hvordan vi kommuniserer i samfunnet, om sosiale forhold, kunnskap, språk og om kultur (UNESCO, 2005). Alfabetisme har også vært fokus i internasjonale studier, slik som PISA-undersøkelsen (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, & Turmo, 2003). Det beskriver leseferdigheter på et overordnet plan, og involverer hyppige drøftinger av sosiale, politiske og kulturelle rammer og årsaksforklaringer for å forstå utvikling av leseferdigheter i større befolkningsgrupper. *Literacy* er altså i denne drøftingen forankret i å mestre de ferdighetene som kreves for å lese tekster, og den nødvendige kompetansen til å *vurdere og forstå* situasjoner (Asbjørnsen et al., 2008, s. 7–8). *Literacy* er et vidtfavnende begrep, med ulike definisjoner avhengig av kontekst, eller situasjon (Asbjørnsen et al., 2008, s. 8). Begrepene som benyttes er delvis overlappende, men mangler en entydig definisjon som alle kan enes om. Det er en bred enighet om at definisjonen(e) av *literacy* er «mangetydige»<sup>2</sup> (Østerud & Skogseth, 2008a). Barton (2007) antyder at det kan være en umulig oppgave å gi en presis definisjon av begrepet, gitt at *literacy* er et forholdsvis nytt begrep i det engelske språket, og at betydningen av ordet stadig utvider seg. Begrepsavklaringen, og gjennomgangen omkring *literacy* er tydelig inspirert av *literacy*-kapitlet i doktoravhandlingen *Redefining School Literacy* (Blikstad-Balas, 2013). Blikstad-Balas' omfattende arbeid med å kontekstualisere *literacy*-begrepet anskueliggjør en utvikling som gjør arbeidet med å vise til, og drøfte begrepet mer oversiktlig. Den videre drøftingen vil gjennomgå begrepet, og utviklingen frem til *Media literacy* som gir grunnlag for å drøfte mediedanning i denne konteksten. Slagstad sin definisjon av digital dannelse vil også trekkes inn i drøftingen av mediedanning senere i drøftingen.

##### 4.1. NLS- New Literacy studies

I tråd med Østerud og Skogseth(2008a), er forståelsen av *literacy*-begrepet på linje med den såkalte New Literacy Studies-gruppen (NLS), som konstituerte seg på midten av 1990-tallet

---

<sup>2</sup> Mangetydig er en oversettelse av «Legion»; Palincsar og Ladewsky (2006) argues that definitions of literacy are legion. (Blikstad-Balas, 2013, p. 20)

(Barton,1994; Gee,1996; Street;1995 sitert i: Østerud & Skogseth, 2008, s. 27). Bevegelsens initiativtakere beskrev den som «en blant mange» som engasjerte seg i en omfattende «sosial vending»; de hadde det til felles at de vendte seg bort fra ensidig fokusering på individers «private» bevissthet og fokuserte i stedet på interaksjon og sosial praksis (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 27). «Betegnelsen NLS henspiller på at literacy i dagens samfunn nødvendigvis må være annerledes enn literacy i tidligere tider, og at «alfabetisme» dessuten varierer fra en kontekst til en annen (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 27), noe som kommer til uttrykk i dette sitatet:

(...)literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therefore, do the effects of the different literacies in different conditions. The autonomous approach is simply imposing western conceptions of literacy on to other cultures or within a country those of one class or cultural group onto others. (Street,2003 sitert i: Østerud & Skogseth, 2008, s. 27).

Ifølge Østerud og Skogseth bør «autonomous literacy» sees i lys av den «utbredte tendensen til å oppheve vår vesterlandske literacy til en nøytral og universell literacy som alle «underutviklede» kulturer vil ha fordel å få del i (2008, s. 28). Slik som literacy er et begrep med mange betydninger, er det verdt å fremheve nettopp dette sitatet av Street (2003), der det inngår i «den såkalte Cultural Literacy-bevegelsen, som hadde så stor innflytelse på utdanningspolitikken på 1980- og begynnelsen på 1990-tallet» (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 28). Det skyldes et tydelig skille mellom disse bevegelsene, og måten literacy-begrepet brukes, og forstås. I likhet med NLS, er vi tjent med å legge dette skillet til grunn i literacy-avklaringen, da det vil være fordelaktig for å dra veksler på en tilsvarende endring, i forhold til defineringen og drøftingen av mediedanning (i.e 4.3.*Media Literacy*)

Cultural Literacy-bevegelsen (CL) er i NLS-bevegelsens program, gjenstand for en polemikk, uten at det blir eksplisitt uttrykt (Østerud & Skogseth, 2008a). Den nevnte innflytelsen på utdanningspolitikken ble utformet gjennom to bøker, hvorav vi for enkelhets skyld kan forholde oss til E.D. Hirsch, *Cultural Literacy, What every American needs to know* (1987), som et tilstrekkelig eksempel. Boken «presenterer en liste over hvilke verker enhver amerikaner burde kjenne til for å kunne delta i samtalen i det moderne samfunnet» (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 28). Innflytelsen på utdanningspolitikken kan dermed sees i lys av denne «kanontekningen», en kulturell kanon som omfattet (vesterlandsk sivilisasjons) sentrale verk, som kunne betraktes som tidløse og gyldige overalt (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 28). Altså måtte man, for å regne seg som kulturelt dannet (culturally literate») gjøre seg fortrolig med sivilisasjonsarven (i.e. kanontekningen) (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 28).

Cultural Literacy-bevegelsen har hatt innflytelse på norsk utdanning. Under *Generell del* av læreplanen fra 1990-tallet slås det fast at (L93, s.39) «god allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunnet.» *Allmenndannelse* er en sentral del av *mediedanning*, og er noe vi vil vende tilbake til i drøftingen knyttet til *Mediepolitikk*. Dannelse er som literacy, et begrep som trenger en form for nytenkning, dette drøftes mer utfyllende i påfølgende undertittel, hvor literacy sees som en sosial praksis. Læreplanens generelle del er ifølge Østerud og Skogseth helt på linje med den amerikanske CL-bevegelsens ambisjon om å bygge opp en nasjonal identitet., ved at «den felles forståelsen og de felles referanserammene skolen på den måten skal fremme, blir fastsatt i detalj, og i de enkelte fagplanene» har man å gjøre med en «kulturell kanon» (Østerud, 2007 sitert i Østerud & Skogseth, 2008, s. 28). Det er også i disse «fastsatte og detaljerte referanserammene» at den overnevnte polemikken gjør seg gjeldende. NLS-bevegelsen fremhever dermed at en friere, og praksisorientert tilnærming til literacy-begrepet er mer bærekraftig, dette utdypes fyldigere i den påfølgende drøftingen.

#### **4.2. Literacy – en sosial praksis**

Som antydnet er literacy et mangetydig begrep, «men her vil vi i samsvar med *sosiokulturell teori* forstå det som et sett av sosiale praksiser der skriftspråket og andre symbolske redskaper eller medieringsformer er involvert.» (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 26) «I motsetning til CL-bevegelsens statiske og innholdsorienterte definisjon av literacy, er NLSs definisjon dynamisk og praksisorientert; ja, literacy blir i denne NLS-tradisjonen forstått som en praksisform» (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 28). Det vil slik Østerud & Skogseth skriver, være naturlig å trekke veksler på *sosiokulturell teoritradisjon*, ettersom vi er nærmere en definisjon av hva literacy-begrepet (her) omfatter. Denne grundige redegjørelsen er nødvendig, ettersom flere av elementene knyttet til kompleksiteten ved literacy-begrepet er sentrale for drøftingen av *mediedanning*, senere i oppgaven.

Sentralt ved det *sosiokulturelle* for literacy, er den berømte studien av Vai-befolkningen i Liberia, utført av antropologene Sylvia Scribner og Michael Cole (1981). Studien viser at skriving, lesing og meningsdannelse ikke kan betraktes som enkeltindividers private ytelser, for de er alltid situert i spesifikke sosiale praksiser og spesifikke diskurser (Scribner & Cole, 1981, s. 236; Østerud & Skogseth, 2008a, s. 27). Literacy bør dermed sees i henhold til hvordan ferdigheter, som det å lese og skrive kan benyttes for bestemte formål, og i bestemte brukskontekster, det bør altså ligge et vidt kontekstbegrep til grunn: ikke bare kulturelt, men også institusjonelle forhold er inkludert (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 27). Scribner og

Coles undersøkelse legger «med all ønskelig tydelighet at individenes literacy er kulturavhengig, og følgelig må oppfattes om en *funksjonell*, snarere enn en *absolutt* størrelse» (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 27). Scribner og Coles fant i sitt studie, av det flerkulturelle samfunnet i Liberia, at det ikke bare var språkene og symbolsystemene som varierte fra kultur til kultur, men at også gjaldt de institusjonelle kontekstene. Forholdet mellom lærer og elever ikke var det samme i de vesterlandske skolene, som i koranskolene, og at opplæringen i vai-språket på arbeidsplassen fulgte helt andre normer, og rutiner enn skoleundervisningen (Scribner & Cole, 1981; Østerud & Skogseth, 2008a, s. 27) Et tilsvarende studie av Street (1984) på muslimske landsbyboere i Iran, indikerer et tilsvarende skille fra et psykologisk paradigme til et sosialt paradigme i forhold til literacy-begrepet (Barton, 2007) Lansert av David Barton (1994/2007) i boken *Literacy*, blir begrepet «literacy events» introdusert og betegner hendelser der den enkelte er nødt til å utfolde literacy for å kunne fungere i situasjonen (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 14) Barton (2007) gir literacy en snever betydning, og forbeholder begrepet for evnen til å lese og skrive, det er allikevel nødvendig å benytte hans definisjon, for å vise til det *sosiale* ved literacy. Som drøftet over, er det Barton som drøfter behovet for å redefinere definisjonen av begrepet ettersom det er et forholdsvis nytt begrep (i det engelske språket) (2007). I sin doktorgrad *Redefining School Literacy. Prominent literacy practices across subjects in upper secondary School* gjør Marte Blikstad-Balas (2013, s. 23) rede for ett av NLS-bevegelsens kjerneprinsipp: «ulike måter å lese og skrive på, er til enhver tid, forankret i sosial praksis, de er alltid situert i –og kan ikke skilles fra –sosial, kulturell, historisk, eller politiske forhold» (Barton,2007; Barton&Hamilton,1998; Gee,2001; Larson&Marsh,2005; Street,1995)

Den sosiokulturelle teoritradisjonen kan føres tilbake til Vygotsky, og «defineres av samspillet mellom mennesket og dets omgivelser; et samspill der omgivelsene er mediert gjennom de kulturelle redskapene som er for hånden.» (Vygotsky, 1978 sitert i Østerud & Skogseth, 2008, s. 29) Til de nevnte redskapene, som «medierer menneskenes forhold til virkeligheten, tilhører også psykologiske redskaper, som språk og andre tegnsystemer, dette gjør *artefakt* til et bedre egnet begrep. (Wertsch, 1991 sitert i Østerud & Skogseth, 2008, s. 29) De digitale nyvinningene som ble trukket frem innledningsvis, faller dermed inn under redskaper, slik det fremkommer av bruksgjenstand-aspektet ved et redskap. Artefakt gjør seg likevel gjeldene, når vi ifølge Østerud & Skogseth, ser «literacy representert som et sett av praksiser der kulturelle redskaper og artefakter tas i bruk for å løse oppgave, eller mestre

utfordringer av ulike slag.» (2008, s. 29) Dette vil redegjøres nærmere for i drøftingen knyttet til media literacy.

Samspeilet mellom menneskeskapte redskaper for å mestre naturen, og hvordan disse redskapene virker tilbake på oss og preger vår orientering, og handlinger i virkeligheten, er ikke nytt som fenomen. (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 29) Fra de første bokstavene på pergament i antikken, trykte tekster i renessansen, datamaskiner med bilder, lyd og video, opp gjennom historien har teknologi krevd at borgernes *literacy* blir oppgradert i takt med utviklingen (Barton, 2007; Østerud & Skogseth, 2008a, s. 29). Literacy som en sosial praksis dreier seg om en dynamisk forståelse og utvikling, slik det er drøftet. Barton (2007) sitt poeng om å redefinere definisjonen av literacy, på tross av at han tilhører en tradisjon om å forbeholde begrepet til å gjelde lesing og skriving, åpner for å understreke at *utvikling* er et sentralt begrep. Den foreløpige drøftingen av literacy har plassert begrepet i det nødvendige perspektivet, for å se hvordan utviklingen av begrepet har tatt form. Samfunnet har også gjennomgått enorme omveltninger, utviklingen har ført til at hverdagen av flere omtales som en «digitale hverdag» (Liestøl & Rasmussen, 2007; Rasmussen, 2006, 2008; Østerud & Skogseth, 2008b, Pedró, 2007, Tønnessen, 2007, Erstad, 2010)

Literacy kan dermed ses som en sosial praksis, med et tilhørende behov for tilpasning som følge av utvikling. Behovet for å redefinere begrepet ettersom utvikling gjør det nødvendig, ligger til grunn slik drøftingen har redegjort for. Slik Barton (2007) tar til ordet for en fortløpende redefinering, viser Østerud & Skogseth til en tilsvarende tilnærming til *literacy*. Ettersom et samfunn, med en så høy omdreiningstakt som vårt, vil vår literacy måtte være transformativ, dersom vi skal kunne svare på utfordringene som etter hvert melder seg. Man må være beredt til å revidere eller oppgradere definisjonene av *literacy*, noe som gjør dette til et sammenhengende livslangt prosjekt. (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 33) Ettersom literacy-gjennomgangen har tatt for seg de sentrale poengene i begrepsgjennomgangen, er *Media Literacy* inkludert for å skape en kontekst for *mediedanning*, som gis avslutningsvis.

#### **4.3. Media Literacy - «å være på nett»**

Hverdagens literacy-hendelser, bundet sammen av datamaskiner, mobiltelefoner og digitale nyvinninger som snakker det samme digitale språket har gjort det å «være på nett» til en hverdag for mange (2008a, s. 13–14). Slik Barton og Østerud & Skogseth er drøftet ovenfor, dreier et aspekt ved det «å være på nett» seg ikke om være koblet til den digitale sfæren, men om en dynamisk og tilpasningsdyktig forståelse av den digitale utviklingen. Det allerede drøftede *literacy*-begrepet er dermed til hjelp. Tekstnormer er etablert som helt essensielle for



literacy-begrepet, slik det fordrer at både mottaker og avsender er innbefattet med en tilsvarende kunnskap om uttrykksformene (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 14). Kotilainen & Suoranta hevder på lik linje at de grunnleggende lese- og skriveferdighetene, er av stor betydning for effektiviteten og den mentale disiplinen. (2010, s. 105) Avsender og mottaker må være innforstått med sjangre, koder og de ulike tekstnormene for at kommunikasjonen skal være meningsbærende. Som nevnt er ikke den digitale utviklingen foruten utfordringer. Ifølge Østerud & Skogseth er det «imidlertid ikke er enkelt å bruke disse teknologiene, eller å beherske nye sjangre med sine respektive tekstnormer (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 13–14) Informasjons- og kommunikasjons-teknologi (IKT/ICT<sup>3</sup>), ledet an av digitale nyvinninger som mobiltelefoner og datamaskiner og nettbrett, som beskrevet i ovenfor (i.e. «2.1 *Digital hverdag og mediebruk*») inngår ifølge Østerud og Skogseth (2008b) i svært mange aktiviteter, enten de utspiller seg i utdanning, arbeid eller fritid. Aktivitetene er bundet sammen, og fører (utvilsomt) til at man må forholde seg til en mer kompleks virkelighet enn tidligere. Drøftingen av literacy-begrepet til nå, tillater at vi sammenfatter begrepet til at «literacy er et samlebegrep på de ferdigheter, kompetanser og kunnskaper hver av oss må kunne utfolde for å mestre de kommunikative utfordringene i hverdagen» (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 13). Den digitale hverdagen blir innlemmet i drøftingen av literacy for å knytte begrepet til *mediedanning* fordi samfunns- og kulturutviklingen bør følges opp med et endret syn på skole- og hjemkulturen for *læring*, dette vil etterhvert sees i lys av *barn og unge i det nye medielandskapet*.

#### **4.3.1. Mediedanning- en begrepsavklaring**

Mediedanning er slik det er avklart, en forståelse av tre begrep. (1) En definisjon av literacy-begrepet (NLS) som omfatter mediene og den digitale utviklingens krav til å være «alfabet», (2) *Kunnskapsløftets* definisjon av digitale ferdigheter, og (3) digital kompetanse. Et vidt literacy-begrep vil i utgangspunktet omfatte de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen (LK06): muntlig og skriftlig bruk av språk, lesing, regning og digitale ferdigheter (LK06, 2012; Østerud & Skogseth, 2008a, s. 15) Mediedanning er slik redegjørelsen av literacy antyder, et resultat av at samfunn, og tilhørende kulturer utvikles, og er dermed sentralt i arbeidet med barn og unges utdanning. En bærekraftig forståelse av *mediedanning* vil være med å legge til grunn de vilkår, og de rammer for arbeidet med undervisning, skole og læring behøver i dagens medielandskap. Slik eldre definisjoner av *literacy* er utdatert, eller blitt ugyldige på grunn av (den digitale) utviklingen, og digitaliseringen av hverdagen, er det

---

<sup>3</sup> ICT: Information and Communication Technology

nødvendig med en tilsvarende dynamisk holdning, og forståelse, med tanke på undervisnings- og læringsarbeidet som foregår i, og rundt skolen.

*Media literacy* er allerede definert som et samlebegrep på de ferdigheter, kompetanser og kunnskaper hver og en av oss må beherske for å mestre de kommunikative utfordringene i hverdagen, «eller snarere en evne til å utvide og omforme sin *literacy* i takt med stadig nye utfordringer. Qvortrup (1998) omtalte en «virkelighet» som var *hyperkompleks*, (Qvortrup, 1998 sitert i Østerud & Skogseth, 2008a, s. 15) denne *hyperkompleksiteten* inkluderes i drøftingen knyttet til «barn og unge i *det nye medielandskapet*» for å problematisere de utfordringene den digitale hverdagen fører med seg. Ifølge Østerud & Skogseth (2008a), har den hyperkomplekse virkeligheten, i og med at datamaskiner er koblet sammen i nettverk, ført til en *delingskultur*, en delingsarena der Internett utgjør et fleksibelt system, i langt større grad enn tidligere. Sosiologen Manuell Castell, analyserer i sitt omfattende tre-bindt verk, *The information Age. Economy, Society and Culture* (1996-1998) det tidligere drøftede begrepet nettverkssamfunnet slik:

(F)ungerer dagens globale samfunn ikke avgrenset i en *stedssone* (space of places), slik det tradisjonelle industrisamfunnet gjorde, men i en ubegrenset *flytsone* (space of flows). Det betyr at fysisk nærhet ikke lenger er noen garanti for nærhet i sosial eller økonomisk forstand. Vi lever i en slags samtidighet der avstand ikke er til hinder for relativt nær og kontinuerlig kontakt.

Industrisamfunnet kan på linje med *literacy*, anses som opprinnelsen til utfordringene med forståelsen og definisjonen av begrepet. Som resultat av endringene i samfunnet, krevde dette en omstilling: en funksjonell og dynamisk forståelse av *literacy*. «I vårt senmoderne samfunn foregår mer og mer av vår kommunikasjon, vår kompetanse- og identitetsutvikling via interaktive digitale medier» (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 16) Overgangsskillet fra industrisamfunnet, til vårt senmoderne samfunn brukes også senere i drøftingen, for å tegne et bilde av hvordan læringstradisjonen også har endret seg som følge av utvikling. Der er en tilsvarende tilnærming, og en dynamisk tilpasningsevne sentral, for endringen i tradisjonen for hvordan læring har utviklet seg. Motsetningene mellom aktivitetene i den skolestiske tradisjonen og hjemme-aktivitetene var prekære, i dagens samfunn bærer læringstradisjonene preg av en mer uformell tilnærming, der skillene er mindre (Østerud & Arnseth, 2008, s. 47–50)

Bruker generert innhold, som deles og videreutvikles av andre brukere er normen for nettsteder som Facebook, Youtube, Instagram, Twitter. Av mange er disse trukket frem som viktige arenaer for informasjons – og kunnskapsdeling (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 16).

Brukergenerert innhold og delingskulturen vil, for læringens del, «kreve en betydelig evne til å lære, ja endog til livslang læring (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 15–16). Dette reflekteres i lys av *dannelse*, som en del av mediedanning. Dette ser vi i skolens mål om en *allmenndannelse* for elevene, som ifølge Barton (2007) sees på som et sosialiseringsmandat, der allmenndannelse er utformet som et tydelig mål. (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 23) Dette målet er også mediepolitisk forankret (Krumsvik, 2011; NOU 1999:27), og noe som drøftes nærmere i påfølgende kapittel. Der drøftes forholdet mellom dannelsesbegrepet i samfunnet, knyttet til et behov for en tilsvarende *digital dannelse*, som i oppgaven er omtalt som *mediedanning*. «Skolen skal ikke bare gi elevene faglig kunnskap og kompetanse, den skal også gjøre dem skikket til å fungere i det samfunnet de har vokst opp i, og til etter hvert å overta ansvaret for det» (Bergem, 2011; Østerud & Skogseth, 2008a). Bergem (2011) omtaler dette som skolens *profesjonaliseringsansvar*, der skolen skal fungere slik at elever forberedes til et liv som yrkesaktive (Bergem, 2011). Sett i lys av *dannelse* er literacy slik det er drøftet, knyttet til en sosial praksis, der «sosialiseringssprosessen også er av avgjørende betydning for utviklingen av *identitet* hos det enkelte individ. (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 23) Avslutningsvis, vil et siste element i begrepsavklaringen av mediedanning drøftes, nemlig det kontrasterende forholdet mellom to sosialiseringsforhold, «*tilpasning*» og «*danning*» (Hellesnes, 1975)

Filosofen Hellesnes (1975) beskriver det som et allment problem i norsk skole, at opplæring med vekt på normerte prøver og programmert undervisning, står i kontrast til forholdet mellom å sosialisere elevene til «gagns mennesker». I et kapitalistisk samfunn vil oppdragelses- og sosialiseringsinstitusjonene nødvendigvis fungere tilpassende, hevder Hellesnes (1975), en skole skal kunne motvirke «*indoktrinering*», og gi barna *danning* slik at de som voksne kan fungere som kritiske og ansvarlige samfunnsborgere (Hellesnes, 1975; Slagstad et al., 2011). Hellesnes ser indoktrinering, med utgangspunkt i sin kritiske teori, der han hevder at herskende klasse vil få folk til å fungere på den herskende klasses premisser. Slik er også skolen et klassesamfunn, hvor en tendens til å sosialisere elevene til å *tilpasse* seg den bestående samfunnsorden. Elever i en slik skole, vil som voksne dermed bli et lett bytte for indoktrinering i voksen alder. Hellesnes antydninger, trekker veksler på definisjonen av *dannelse*, som i lys av Slagstad, ble gitt innledningsvis i oppgaven, og bør sees i lys av skillet mellom *dannelse* og *tilpasning*. Som drøftet i kapitlets innledning, er skolens *sosialiseringsmandat* sentralt, den påfølgende drøftingen vil knytte dette mandatet, og *mediedanning* til læring i det som i oppgaven er døpt *det nye medielandskapet*, en

samlebetegnelse på det allerede omtalte *nettverkssamfunnet*, den digitale kulturen og de tilhørende samfunnsborgere.

#### **4.4. Mediedanning og læringstradisjon**

Det å *lære* kan betraktes som en naturlig, og ikke minst nødvendig del av all menneskelig virksomhet (Barton, 2007; Østerud, 2004). Ifølge Østerud & Skogseth (2008a) har det ikke alltid vært god overenstemmelse mellom den lærdom barn og unge blir tilført i skolen, og den de har tilegnet seg gjennom deltakelse i aktivitetene utenfor skolen. Stadig betraktes de unges aktiviteter utenfor skolen som irrelevante for skolen, og av noen som hinder for den læringen de søker å tilrettelegge for, i klasserommet. Debatten som forfatterne her legger grunnlaget for, er av de mest sentrale, når det kommer til *barn* og *unges* læring i dag. Rapporter vil danne et faglig grunnlag for debatten. (Daalaker et al., 2012; Hatlevik, Egeberg, Loftsgarden, & Loi, 2013; R. J. Krumsvik, Egeland, Kolkin Sarastuen, Jones, & Eikeland, 2013; R. J. Krumsvik, Ludvigsen, & Urke, 2011) I tillegg tilkommer diskusjoner mellom det som omtales som «*teknologientusiaster*» og «*teknologiskeptikere*» (Haugsbakk, 2014; Ingebretsen & Kløvstad, 2014; Kløvstad & Ingebretsen, 2014). Etter en oppklarende redegjørelse av det mediepolitiske perspektivet ved *mediedanning*, vil den overnevnte debatten redegjøres for, med ulike eksempler på tilnærminger på uformell(e) læringsstrategi(er).

Østerud & Skogseth (2008a) beskriver mangelen på overenstemmelse mellom skole og fritidskultur, ved å trekke veksler på at det til slutten av 1990-tallet var viet beskjedent lite plass i skolens undervisningsprogram, til den digitale verden. Likevel har Ola og Kari Nordmann klart å være på høyde med literacy-hendelser i hverdagen, uten å bli «kvalifisert» til det gjennom skolegang. (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 22) Denne kompetansen dreier seg om at svært mange «læringsprosesser» er *uformelle*, altså at de foregår uten at forholdene er lagt til rette for at læring skal skje. Dette svarer langt på vei til de motsetningen man har, til at *barn* og *unges* fritidskultur er irrelevante, eller til hinder for skolen. Dette *læringsutbyttet* kan knyttes til den klassiske distinksjonen mellom *læring* og *sosialisering*, der læring er «den organiserte formidlingen av faglig kunnskap som skjer i skolen, og i andre utdanningsinstitusjoner. Sosialisering brukes gjerne om overføringen av yrkeskunnskap, normer og verdier fra en generasjon til den neste. Slike prosesser foregår kontinuerlig i alle dagliglivets situasjoner, ofte uten at vi tenker over det (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 22–23). Dette kan sees i lys av skolens *sosialiseringsmandat*, der kunnskap og kompetanse ikke er tilstrekkelig, men at «*dannelsen*» i skolen også skal gjøre elevene skikket til å fungere i samfunnet de vokser opp i.

For å skape en kontekst rundt det oppdelte ved kunnskapen, med skillet mellom skolekunnskap og folkelig hverdagskunnskap, er Gardner (1991) verdt å trekke frem. I tråd med senere utvikling i kognitiv psykologi, hevder Gardner at elever bør få anledning til å lære seg «god tenkning», en evne til å overføre begreper og ferdigheter fra en disiplin eller et område til et annet. I lys av NLS-bevegelsens definisjon av literacy, «er det i høyeste grad berettiget at evnen til å bruke digitale verktøy, i tråd med (KL06) inngår som en *femte* grunnleggende ferdighet. (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 29) Dermed inngår *mediedanning* som en del av *ferdighetene* og *kompetansen*, for å kunne «takle utfordringene i et komplekst nettverkssamfunn. (Østerud & Skogseth, 2008a, s. 29)

Dalaaker (et al., 2012) underbygger dette, ved å vise til at digitale ferdigheter gjør seg gjeldende som en del av drøftingen knyttet til digital kompetanse. Dannelsesperspektivet bør ikke isoleres, og ses «utenom» fra de øvrige grunnleggende ferdighetene, som lesing, skriving, regning og muntlige ferdigheter. Fra Kunnskapsløftet beskrives nettopp dette med at «*ferdighetene* har fått digitale innslag» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 8) som igjen er et tydelig resultat av mediemangfoldet. Mediedanning bør, med andre ord også inngå som en del av «opplæringen» i skolen. Digitale *verktøy* og *medier* er den del av utviklingen som berører skoleelevene. En god og trygg bruk av mediene er en del av medisinen på de symptomatiske bekymringene man knytter til barn og unges hyppige bruk.

De digitale innslagene fra Kunnskapsløftet beskriver Dalaaker (2012) som tverrgående, ved at digitale ferdigheter griper inn i andre fag. Dette fører til en oppøving i ferdigheter som går på tvers av fag. Ettersom digitale ferdigheter er en forholdsvis ny praksis i skolen, er det ikke etablert en praksis for å få en gjennomgående satsning ennå (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 8) Dette er dermed en god anledning til å vekte argumentene om det tidligere adskilte skole og hjem-kulturenes positive ringvirkninger for dannelsesopplæringen, slik bruken er et fundament som ferdighetsutviklingen, som skolen kan bygge videre på. Dette kan vi se i lys av Pedró og drøftingen av bruken som inngår i definisjon av Millennials som dyktige mediebrukere. Digitale ferdigheter som en ny disiplin i skole –og undervisning, åpner for et argument om å tilrettelegge for at læringsstrategiene i skolen, i større grad kan støtte seg til barna allerede hyppige bruk. Mediedanning er grunnlaget for den ansvarliggjørelsen som utdanningen skal føre til, som er nødvendig for at man skal kunne fungere i det fremtidige yrkeslivet og samfunnet, slik Bergem (2011) drøfter. Slik *Media literacy* beskriver et mediemangfoldig samfunn –og hverdag, preget av digitale påvirkning, er digitale ferdigheter og digital kompetanse altså nødvendige for å kunne fungere.

Mediedanning bør i lys av denne drøftingen ansees som et overordnet begrep. Der de ulike begrepene som er tolket og lagt til grunn underbygger behovet for at man samler seg rundt ansvaret for denne *dannelsen*. Det politiske perspektivet kan inkluderes her. Det gjenspeiler det internasjonale ansvaret, som drøftet ved OECD-debatten innledningsvis. I drøftingen vil PISA-undersøkelsen som ble nevnt også knyttes til skolen, med dens betydning for undervisning, opplæring, og skolepolitikken, ettersom undersøkelsen også er gjenstand for kritikk i utdannelsesøyensmed. Drøftingen av *literacy*-begrepet kan være til hjelp. Slik de drøftede avklaringene og avgrensningene som der er nødvendige, i en slik kontekst er overførbare, med det tilsvarende behovet for en dynamisk tilpasning og tilnærming.

## **5. Mediepolitikk– Ytringsfrihet og mangfold**

For tematikken omkring *barn og unge*, utgjør mediepolitikk en essensiell rolle. Spesielt av to sentrale årsaker, *ytringsfriheten i det offentlige rom*, og av hensyn til danning, i lys av definisjonen av *mediedanning*. Innledningsvis vil ytringsfrihet og mangfold defineres, slik det brukes i denne konteksten, deretter vil mediedanning drøftes opp mot det mediepolitiske. Slik Krumsvik (2011) hevder at ytringsfriheten er godt begrunnet gjennom: «Ytringsfrihet bør finne sted» Ytringsfrihetskommisjonens innstilling (NOU1999:27), som et fundament for mediepolitikken (2011, s. 25), blir også utdrag fra denne innstillingen lagt til grunn i denne oppgavens drøfting omkring mediepolitikk knyttet til *barn og unge*. Ytringsfrihet er et begrep som defineres som individuelle rettigheter, ved en samfunnsform der man skiller mellom en offentlig og privat sfære (NOU1999:27, Krumsvik, 2011, s. 29). Ytringsfrihetskommisjonen definerer tre universelle prinsipper som underbygger ytringsfriheten, *sannhets-, demokrati- og autonomiprinsippet*, der «kjernen i de tre prinsippene gir et *universelt* forsvar for ytringsfriheten, og argumenter for at ytringsfrihet vil være mer situasjonsbetinget» (NOU1999:27, Krumsvik, 2011, s.29) I denne konteksten vil *autonomiprinsippet* drøftes grundigere i lys av *danning*, da det er av størst tematisk interesse.

Ytringsfrihet og mangfold beskrives som fundamentale for mediepolitikken. Forholdet til verden er tilsvarende fundamentalt, slik samfunnet tidligere er beskrevet som *globalt* og i en selvforsterkende utvikling. «Teknologi har gjort utdanning til et globalt anliggende, og dette er anskueliggjort gjennom internasjonale undersøkelser som TIMSS og OECDs PISA-undersøkelse. Utdanningsspørsmål er satt på den internasjonale dagsorden.» (Djupedal, 2006, s. 9) Mediepolitikk må dermed forankres som et perspektiv, og knyttes til utviklingsperspektivet. I tråd med utvikling, er barn og unge en sentral del. Djupedal forankrer deres posisjon, slik Syvertsen gjør, som en *gruppe* som ulike institusjoner må ta vare på, og følge

utviklingen til. Her er blant annet Staksrud og Livingstone (2009) svært relevante, i lys av risiko-skade perspektivet, og de sosiokulturelle skillene som hypotetisk kan oppstå dersom man ikke er vaktsumme. Fra EU og FN sitt lovverk defineres barn som personer under 18 år, hvor Staksrud argumenterer for at man må se nytt på denne gruppen, for å dra nytte av forskning på andre områder enn på voksne. I lys av det drøftede omkring Pedró og Millennials, blir barns bruk feilrepresentert i rapporter av samme årsak, der omtalen ikke dekker bruken som aldersintervallene referer til, slik Pedró selv kritiserer. Pedró og Staksrud drøfter barn og unge, fremfor en samlekategori under 18. De må med andre ord sees som en egen autonom gruppe, slik det gjør seg gjeldene i Millennials, i tilsvarende drøfting, ifølge Staksrud (Staksrud, 2013, s. 28–30).

Mediepolitikk-begrepet oppsummeres godt i Karppinens bok, *Rethinking Media Pluralsim*. Han understreker behovet for en *forståelse* av pluralisme/eller *mangfold*, fremfor reservasjoner eller motforestillinger til fenomenet:

It is questionable then whether it is possible to mount any general defense of pluralism, because pluralism itself is so plural; it exists in several versions that can be incompatible with one another. Rather than a specific ideology or a school of thought, McLennan (1995) argues that pluralism is best conceived as a general intellectual orientation whose specific manifestations would be expected to change depending on the context (Karppinen, 2013, s. 27).

Karppinen hevder at en god tilnærming til mediepolitikk, er å se på utviklingen med friske øyne, fremfor å lage absolutte forståelsesrammer som uansett anvendes. Denne forståelsen kan sees parallelt med NLS-bevegelsens dynamiske tilnærming til literacy-begrepet, altså at mediedannings-perspektivet er mest nyttig ved en dynamisk tilnærming, der utviklings-hensynet er tatt høyde for. Om (medie)dannelse skriver, som tidligere nevnt Sjøby (2013) at «the OECD emphasises that building competence concerns the whole person. Mere knowledge and skills are not sufficient in themselves. Strategies, attitudes and procedures are also required». Vi ser at den internasjonale dagsordenen fokuserer på kompetanse. «The OECD invited its member countries to participate in a four-year project: *DeSeCo-Definition and Selection of Competencies*» (Sjøby, 2013, s. 134). Av dette belyses ett av båndene Norge har med resten av verden, i et mediepolitisk samarbeid. Herunder gjelder det utviklingen av en fremgangsmåte for å forholde seg til den selvforsterkende utviklingen i mediene og det digitale, på en bærekraftig måte. Den mediepolitiske utviklingen i Norge er et resultat av politikk i EU, ytringsfrihet og mangfold. Et eksempel er hvordan forholdet til EU førte til at

Norge som første land i verden fikk *digitale ferdigheter* definert som et kompetansemål (Søby, 2008, s. 1).

«Idealet om *mangfold* er nært knyttet til målet om ytringsfrihet, for at ytringsfriheten skal være reell for alle, trengs et mangfold av kanaler der ulike meninger og ytringer kan komme til uttrykk i et offentlig rom» (Krumsvik, 2011, s. 31) Mangfoldet, slik Rasmussen (2008) ser det, er de uklare og uvoktede skillelinjene mellom private og offentlige ytringene, som følge av bruken der en står friere, enn noensinne, til å ytre seg på «nett», gjennom de ulike tjenestene i de sosiale mediene. Dette kan regnes som hovedutfordring ved den galopperende digitale utviklingen. Dette fører som drøftet til at det grunnleggende skillet mellom offentlig og privat sfære blir stadig mindre tydelig og danner grunnlaget for debatten rundt ansvarliggjørelsen, og *dannelsen* av den enkelte. Dette har potensiale til å bli en ytringsfrihets-debatt, men det er for drøftingens del, interessant av hensyn til «friheten til å ytre seg eller delta aktivt», med tanke på barn og ung. Av den grunn vil de uten den nødvendige kompetansen, eller *mediedannelsen*, ha vanskelig, nærmest umulig, for å være sitt ansvar bevisst, eller for kunne «handle» reflektert. Barn og unge *må* dermed slik vi ser, dannes, eller bli lært opp til å bli trygge nettbrukere (Vettenranta, 2010b)

### **5.1. Barn og unge – ferdighets –og kompetanseutvikling**

For kategorien *barn* og *unge* (Millennials) er mediepolitikk en nøkkelforutsetning, fordi *mediedanning skal føre til at kategorien blir* dynamiske og tilpasningsdyktige. Mangfoldet krever en nytenkning fordi rammene for det som *kan* ytres og den generelle tilgangen på informasjon, er ulikt noe tidligere tilbud. Mediedannelsen bør være et resultat av en ervervet forståelse, eller modning, slik dannelse ifølge drøftingen omkring digital dannelse, og Slagstad ble definert innledningsvis. Mediemandfoldet er altså ikke noe barn egenrådlig velger å forholde seg til, slik Pedró (2006) beskriver hverdagen, Dagens samfunn, med sine utallige tilkoblingsmuligheter gjør dermed *dannelsesmandatet*, eller mer presist *ansvaret* prekært. I dagens «digitale hverdag» er det vanskeligere å skille de unge fra de voksne, fordi det som ytres i mangfoldet av kanaler, potensielt kan nå, eller «ramme», samtlige av sine *digitale* borgere. I den nevnte rapporten *Barn og medier* (2012) får ca. 2000 barn og unge i alderen 9-16 år fortelle om sin mediehverdag og sine medieopplevelser (Lindbøl, 2012, s. 2). Denne rapporten velges fremfor *Småbarn og medier* (2012) som gikk parallelt, der 1500 voksne ble spurt om sine barns mediebruk, skyldes ønsket om å lære mer om hvordan barn og unge selv reflekterer over egen bruk, fremfor antakelser og/eller spekulasjoner foreldre og foresatte måtte ha.



Rapporten *Barn og medier* (2012) inneholder en rekke funn som avdekker sider ved barnas bruk. Fra rapporten er det mest interessant å fremheve funnene som underbygger den løpende drøftingen. «Spesielt Internett er en viktig del av barns hverdag, (...) Jo eldre barna er, jo mindre andel er sammen med venner hver dag, samtidig som andelen som bruker Internett og er sosiale på nettsteder øker.» (Lindbøl, 2012, s. 4) I likhet med det neste argumentet, faller dette innunder det Pedró skriver om Millennials, og Djupedals bekymringer, «barna mener stort sett de bruker passe med tid på ulike fritidsaktiviteter, i den grad de mener de bruker for mye tid på aktiviteter, er det lekser, Internett og sosiale nettsteder.» (Lindbøl, 2012, s. 4) Altså vil det slik det innledningsvis ble drøftet, kunne hevdes at barn og unge reflekterer over egen bruk, slik det hersker noe tvil om. De neste funnene føyer seg til det Staksrud og Livingstone (2009) skriver om risiko og skade-bekymringen: «jo eldre barna er, jo større andel har PC/Mac, DVD/Blu-ray-spiller på eget rom, de bruker medier først og fremst alene, og gjelder forholdsvis alle medier utenom film og tv-program, som er den mest sosiale aktiviteten» (Lindbøl, 2012, s. 4). Tilsammen 70 prosent av barn har tilgang til PC/Mac på eget rom og tilsvarende 46 prosent har tilgang til TV (Lindbøl, 2012, s. 4), som kan sees i lys av Livingstone og debatten omkring «bedroom culture» (Livingstone, 2009, s. 115). En slik kultur er mer individuell enn den tradisjonelle kulturen, som var mer fellesskapsbasert (Livingstone, 2009, s. 115). Det fellesskapsbaserte ved kulturen fremheves i denne rapporten gjennom mediebruken, i forhold til TV-serier og film, der vi ser at øvrig bruk foregår først og fremst alene. Tv-serier og film er fremdeles den mest sosiale aktiviteten, ofte grunnet plasseringen av apparatene i fellesskapsareal, som for mange fremdeles er husets stue. En årsak til at det vies mye skepsis til denne soveroms-kulturen, eller overgangen til en mer individuell bruk, kan skyldes at dette er en forholdsvis ny kultur, og at nyvinninger omtrent alltid møtes av fordommer, eller mistillit (Livingstone, 2009). Et annet aspekt, som for argumentets del kan fremmes, er at medier, i seg selv er sosiale, der man ofte kommuniserer med andre, dette føyer seg til den tidligere drøftingen omkring sosiale medier, som Facebook og lignende nettsteder med brukergenerert innhold. Selv om man riktignok fysisk er alene, er det virtuelle rommet langt mer sosialt (Liestøl & Rasmussen, 2007; Rasmussen, 2006, 2008).

Denne utviklingen er ikke uproblematisk, slik det er drøftet ovenfor. En sentral del av utfordringen ved en slik utvikling, er anført av digitaliseringen i samfunnet. For å konkretisere utgreiingen om dannelsesprosessen, danner *autonomiprinsippet* (NOU 1999:27, s. 20) grunnlaget fordi det tillater et dypdykk i behovet for en dannelsesprosess for barn og unge. *Autonomiprinsippet* befester retten til «idealet om fri meningsdannelse i det åpne samfunnet»,

videre drøftes det at «frihet forutsetter en form for dannelse» (NOU1999:27, s. 20-21) Ettersom flere indikasjoner peker på at barn og unge opplever hele sin barndom omringet av et mediemangfold, er det grunnlag for å se deres nærmere på deres fremtid som bidragsytere i voksenlivet. Digitaliseringen fører gradvis til at skillelinjen mellom offentlige og private ytringer blir mindre tydelige, og at man som aktive brukere- og deltakere forventes å kjenne sitt ansvar, og være det bevisst. Dette er ikke noe man selvstendig erverver, men må «læres» opp til. Kommisjonen skriver i sin innstilling at «*i løpende meningsutveksling i det offentlige rom, bør ethvert menneske anses som myndig*» i den forstand begrepet *dannelse* er brukt her. (NOU 1999:27, s. 21) Altså anses barn og unge som voksne fra en svært tidlig alder, da det offentlige rom fordrer at man bør kjenne sitt ansvar i deltakelsen. I dette kan Staksruds (2013) definisjon av barn og unge, være et grunnlag for å se nærmere på skolen og lærerens rolle, og vil slik det ble drøftet i forhold til de sosiokulturelle skillene, drøftes nærmere under en egen overskrift.

Mangfoldet i samfunnet, både medielandskapet som er i stadig forandring, og tolkningsrammene som endrer seg i takt med utviklingen, gjør det viktig å forberede yngre generasjoner på hverdagen i det *digitale samfunnet*, ført an av de sosiale mediene som venter dem. «Mediebruk inngår i mange ulike sosiale sammenhenger, både i fritiden, i familien og blant venner og i skolearbeidet.» (Tønnessen, 2007, s. 12–14) De bør forberedes på hvordan man på en bærekraftig og sunn måte anvender de digitale mediene, samtidig som de voksne, både i skoler og hjem, bevisstgjøres sitt ansvar, og forberedes på ulike tilnærminger til dette arbeidet. Deltakerne i meningsutvekslingen blir altså oppfattet som voksne. Det bør i seg selv være et insentiv til å ta *dannelsesprosessen* av barn og unge på alvor, ettersom generasjonsskillene mellom, men også innad blant fra før er store. Utviklingen er slik fremskrittene beskrives, galopperende. Ettersom grunnlaget for ytringsfrihet er fri meningsveksling, i et mediemangfold, bør de yngste tilkomne deltakerne skos med de nødvendige forutsetningene for å forberedes ansvaret en slik deltakelse krever.

Djupedal satte i sin tid *dannelse* på mediepedagogiske dagsorden som følge av den digitale utviklingen. Dette stadfester at lærere i stor grad er gitt ansvaret med å tilrettelegge for denne *dannelses-opplæringen*. (Djupedal, 2006, s. 5) Utdanningsdirektoratet innførte som følge av dette de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Det er med andre ord ulike fagfelt som tar til orde for en *dannelsesprosess*, hvor mediepedagogikkens fokus er rettet på barn og unge, i.e. *Millennials*. Problematiseringen av barn som en sårbar gruppe, i lys av definisjon av barn og unge som en autonom kategori, drøfter implikasjoner ved selve bruken, som vi har

vært inne på, dreier seg som sårbarheten, risikoen og farene som potensielt eksisterer, og som denne *mediedannelsen* tentativt bør verne oppom (Livingstone & Haddon, 2009; Staksrud & Livingstone, 2009). Rapporten *Barn og medier 2012* (Lindbøl, 2012) underbygger disse hensynene, der bruken fra barna selv blir anskueliggjort. Dette *dannelses*-ansvaret tilfaller dermed skolen og lærerne. Slik vil læring og sosialisering knyttes til *skole og hjem*, og videre knyttes til det drøftede *sosialiseringsmandatet*, en identitetsutviklingen som det nye medielandskapet krever, som reflekterer drøftingen knyttet til Hellesnes og Slagstad.

## **6. Læring, sosialisering og identitetsutvikling i det nye medielandskapet**

Den digitale utviklingen og påvirkningen på samfunnet er et gjennomgående tema. Med hensyn til skole og hjem er det spesielt noen forandringer som er sentrale. I praksis er det ikke enkelt å skille «læring, sosialisering og identitetsutvikling» fra hverandre, disse prosessene er nært knyttet til hverandre (Østerud & Arnseth, 2008, s. 39) Det å lære, eller å beherske en ferdighet for å bli en kompetent aktør i nettverkssamfunnet, dreier seg om å innta en rolle, og kan ikke uten videre atskilles fra prosesser knyttet til en person, eller ens identitet.

A fundamental reason to pursue digital media rich environments is that we live in a digital world. Both policymakers and educators -all of them stemming from the fact that education has the responsibility to equip young people with the necessary digital competence that will allow them to cope with all the challenges that connectedness is currently posing to them. (Søby, 2013, s. 13)

Søby påpeker at selv om mediebruk blant barn og unge knyttes til risiko og skade, og andre utfordringer, er det likevel viktig å oppmuntre, og etterstrebe en slik bruk. Bruken vil i seg selv, som et ledd i skolens undervisning, og læring generelt være nyttig ettersom mediehverdagen er en del av den medierte verden vi er en del av. Barn og unges oppvekst, læring og sosialisering er mediert, altså at de verken er rendyrkede selvbestemmende aktører i sine liv, eller brikker styrt av krefter utenfor deres kontroll. Ferdigheter, kunnskap og identitet blir konstruert i samspill med samfunnet, og tilgjengelige ressurser. (Østerud & Arnseth, 2008, s. 40) Dannelsen blir dermed slik det er drøftet, avhengig av en dynamisk og tilpasningsdyktig tilnærming. Der dette har potensial til å bli en omfattende dannelsesdebatt, vil det være tilstrekkelig å se Hellesnes og Slagstad, og knytte dette til drøftingen omkring *Literacy*-begrepet. For oppgaven er det tilstrekkelig å vise til at «barn og unge må forholde seg til en mer kompleks virkelighet i dag enn tidligere», kunnskapen og ferdighetene de trenger for å beherske disse utfordringene er noe de gradvis må tilegne seg, alene, og i samspill med andre i samfunnet (Østerud & Arnseth, 2008, s. 40). Denne identitetsdannelsen,

individets personlige identitet er det som gjør en i stand til å leve og tenke som et selvstendig menneske, isolert og i sammen med andre. Denne sosiale identiteten blir til gjennom å lære og tiltre ulike roller, og i samkvem med andre i samfunnet. Ifølge Hellesnes og Slagstad, er denne kultiveringen viktig for identitetsdannelsen, fordi man for seg selv, og for andre, marker tilhørighet. (Østerud & Arnseth, 2008, s. 43) Denne identitetsdebatten er viktig i lys av dannelse, der identitetsutviklingen er en sentral side ved dannelse, og utvikling av «jeg-et». Dette sosialiseringsmandatet har som vi har sett, blitt ilagt skolen. Det knytter seg imidlertid en utfordring til dette mandatet, som vi skal se i den påfølgende drøftingen.

**6.1. Skole –og hjemkultur: Formelle og uformelle lærings –og sosialiseringsarenaer**  
Forholdet mellom skolen og den verden barna lever i utenfor skolen har ikke bestandig vært preget av god kjemi (Østerud & Arnseth, 2008, s. 47) For å belyse motsetningsforholdene som den dag i dag gjør seg gjeldene for skole –og hjemkulturen, vil det innledningsvis gjøres rede for skolesituasjonen på 1700-tallet. Det vil som denne drøftingen bærer preg av, være flere element som skriver seg fra datidens debatt, og helt frem til i dag. Allerede ved innføringen av obligatorisk skolegang oppstod det utfordringer. Årsaken var de prekære motsetningene mellom de aktivitetene man deltok i hjemme, og den undervisningen elevene fikk i skolen (Østerud & Arnseth, 2008, s. 47). Stridens kjerne var uenigheten som oppstod som følge av at foreldrene på landsbygda motsatte seg skolens teoretiske kristendomsopplæring. Skolen, med det skolestiske læringsmønsteret representerte en trussel mot jordbrukssamfunnets uformelle læringstradisjoner, som de anså som bærebjelken i samfunnet. (Østerud & Arnseth, 2008, s. 47). Dette motsetningsforholdet mellom en skolestisk tilnærming til undervisningen, uten hensyn til hjem-kulturens fritidsaktiviteter vil danne utgangspunktet for en side i den kommende drøftingen, der vi i dagens samfunn ser fellestrekk med industrisamfunnets problematikk. I dag er det en utbredt oppfatning at skolen og hjemmemiljøet har ulike oppgaver ovenfor barn og unge. Ifølge Østerud&Arnseth er det i dag forestillinger om at skolen må ha ansvaret for at elevene lærer faglig kunnskap slik at de er skikket for yrkene, og voksenlivet, mens fritidskulturen og hjemmemiljøet tilegner elever sosiale og intellektuelle normer og verdier (2008, s.47). Dette gjenspeiles i Slagstad og Hellesnes, der man ser dannelse og identitetsutvikling som et resultat av sosiale roller utspiller seg gjennom å samhandle med andre (Hellesnes, 1975; Slagstad et al., 2011; Østerud & Arnseth, 2008, s. 47).

Denne forestillingen om at det eksisterer en fordeling i arbeidsoppgaver, eller arbeidsdelingen mellom skole og hjem, der skolen primært oppfattes som en læringsarena, og

hjemmet som en arena for sosialisering til velfungerende samfunnsmedlemmer, er både en uriktig, og en uheldig todeling (Østerud & Arnseth, 2008, s. 47–48). Sosialiseringmandatet som er et ledd i mediedanningen, som gjenspeiles i identitetsutviklingen kan altså modereres, når det kommer til dette synet på en to-delt arbeidsfordeling. Ifølge Østerud&Arnseth foregår barnets identitetsutviklingen kontinuerlig, på tvers av disse arenaene. Primærsosialiseringen foregår i hjemmet, der man interagerer med foreldrene på en mer intim måte enn sekundærsosialiseringen, der man tilegner seg kunnskap, verdier og ferdigheter i møtet med skolen, arbeidsplass, eller øvrige institusjoner. Som det vil drøftes mer inngående videre i oppgaven tar identitetsutviklingen, som kan ansees som en forlengelse av mediedanningbegrepet, ikke pause når man befinner seg på skolen for å ta del i de tilhørende læringsaktivitetene der (2008, s. 48). Dette kan sees i lys av at skolens nevnte mandat, som tilrettelegger for en god allmenndannelse, en forutsetningen for en helhetlig personlig (identitets-) utvikling (2008, s. 48). Det bør altså ligge til grunn en unison, og gjensidig tilnærming til læring mellom skole og hjem-kulturene.

For å trekke veksler på dagens situasjon kan det være bærekraftig å se Millennials drøftede interaksjon med *artefakter* og digitale nyvinninger, som en naturlig del av dagens hverdag. Todelingen i dagens opplæringstradisjonen gir dermed et unyansert bilde, fordi disse kulturene glir over i hverandre. Dermed er dagens mediemangfoldige hverdag et naturlig utgangspunkt å knytte tette relasjoner mellom skole og hjemkulturen, der de kan trekke veksler på hverandres bruk, slik det har vært tilfellet tidligere. Dagens hverdag bør dermed ansees som like naturlig som hverdagsoppfatninger tidligere har vært. Dette er riktignok en sannhet med modifikasjoner. Fritidsbruken er ikke direkte overførbar, men representerer et unikt læringspotensial. Her gjør drøftingen av digitale ferdigheter, og digital kompetanse seg gjeldende, da mediebruken har funnet veien inn i tradisjonelle fag gjennom tverrfaglig bruk. Ifølge Dalaaker m.fl. er elevers digitale erfaringer fra fritidsbruken ikke direkte overførbare til gode læringsstrategier, eller ikke umiddelbart en indikasjon på bedre læringsresultater (2012, s. 8). Dette stammer opprinnelig fra *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del* (L93), avløst av *Kunnskapsløftet* (LK06), hvor Stortinget har vedtatt at en slik dobbel målsetting skal gjelde (Østerud & Arnseth, 2008, s. 48). Slik det er trukket frem, er ikke læring en individuell prosess, men forekommer i en kollektiv og/eller kulturell sammenheng. Riktignok er skolen den sentrale institusjonen hvor læring

forekommer, men i lys av en god mediedanning, må man kunne se skole og hjem under ett, altså som to arenaer hvor god læring forekommer.

Undervisning foregår tradisjonelt i klasserom, og undervisningssituasjoner bærer preg av en forståelse av en lærer i rollen av «mesterlæreren», med sin opprinnelse i den nevnte føydale samfunnsstrukturen. Denne forståelsen har levd videre, som dagens lærlingordning utgjør en moderne variant av. Betegnelsen stammer fra at læringen ble organisert i håndverkslaug, og lærlinger ble innført i ferdighetene, kunnskapene og verdiene knyttet til håndverket og yrket (Østerud & Arnseth, 2008, s. 49). En annen tilnærming til uformell læring, omtales som «usedvanlig læring» og er i Østerud&Arnseth omtalt som et resultat av Thomas Ziehe og Herbert Stubenrauchs arbeid med læringssituasjoner hvor man fjerner den tradisjonelle læringssynet, og læringen forekommer gjennom deltakelse og personlige møter med fremmede kulturer. (2008, s. 48) Hierarkiet med en allvitende lærer fjernes i noen grad, og man ser deltakende bruk som veien til læring. En slik bruk fører til egne erfaringer, og er selve plattformen for frigjøring og vekst, slik det er et mål med læring. Dette kommer av arbeidet med å sette tyske barns hverdagerfaringer opp mot utdanningssystemet, kalt «emansipatoriske læringsprosesser» (Ziehe& Stubenrauch, 1983 I Østerud&Arnseth, 2008, s.48). *Mesterlæreren* og *usedvanlig læring* utgjør to alternativ til den formelle læringstradisjonen, og skal trekkes inn i drøftingen om utfordringene læreren møter, som følge av den omtale utviklingen. Det sentrale for disse læringsstrategiene, er at man tar høyde for at elevene tilegner seg verdifull kunnskap på fritiden. Dermed bryter man opp mønsteret man finner i den tradisjonelle to-delingen, og finner løsninger som gjør at skole og hjem-kulturene kan imøtekomme utviklingen, og dermed jevne ut det tradisjonelle skillet mellom disse arenaene, slik at det dermed blir mindre tydelig (Østerud & Arnseth, 2008, s. 49).

#### **6.1.1. Tre argument for en tilnærming mellom formell og uformell læring**

Slik drøftingen bærer preg av, er det en bred enighet om at en slik tilnærming i læringsstrategiene er bærekraftig, men det mangler fremdeles én retning, eller retningslinjer. Kunnskapsløftet åpner for en tolkningsfrihet i forhold til hvordan den femte grunnleggende ferdigheten implementeres i skolehverdagen. Denne praksisen er noe uklar, men bør allikevel ikke føre til at det anses som frivillig:

Ingen skoleiere, skoler, eller lærere kan velge bort at digitale ferdigheter er en av de grunnleggende ferdighetene. Alle elever skal ha denne opplæringen, dessverre viser undersøkelser av norsk skole at det er forskjell mellom kommuner, skoler og internt på

skoler i hvilken grad elevene får god nok digital opplæring, sier Røe Isaksen (Tessem, 2014c)

Røe Isaksen tolker de beskjedne resultatene og viser til at man i skolen i dag, må vise mer initiativ, og viser til en praksis, som er resultatet av et selvstendig initiativ på Drammen skole (Tessem, 2014a, 2014c). Det dreier seg om en læringstilnærming, som bygger på en uformell tilnærming til undervisningen, kalt *IKT-plan*, et resultat av målsetning «Drammen. Norges beste skole» (Tessem, 2014a). Man har ved denne skolen forsøkt å se for seg hvordan elevene kommer til å jobbe om ti-femten år, som ifølge rektor «er helt sikker på at det kommer til å være annerledes enn i dag» (Tessem, 2014a). IKT-prosjekt startet for seks år siden, og digital utvikling av skolehverdagen var en vesentlig del av arbeidet (Tessem, 2014a, 2014c). I dette dynamiske miljøet ble Kunnskapsløftet femte basiskompetanse –digitale ferdigheter- knadd inn i alle fagplaner fra 1. til 10.trinn og presentert som et nettbasert verktøy, en IKT-plan. Et digitalt verktøy som følger læreplanen trinn for trinn (Tessem, 2014c). IKT-planen innebærer å kunne: 1) Bruke søkestrategier og vise til kilder i eget arbeid. 2) Produsere og redusere sammensatte tekster med mottakerbevissthet. 3) Samhandle og kommunisere i digitale medier. 4) Drøfte muligheter og utfordringer ved fildeling. 5) Vite at de er sine egne redaktører og ansvaret det innebærer.

Hensikten er todelt, og er ment å tjene lærerne og elevene på hver sine fronter. Ved å sikre seg at alle lærere får en tydelig forståelse og veiledning i hva elevene på alle trinn i grunnskolen skal lære, vil digitale ferdigheter kunne sikre at elevene får det ekstra læringsutbytte, og oppøve en god digital dømmekraft bygget på kunnskap om kildekritikk, etikk og personvern (Tessem, 2014a). Dette gjenspeiler også sider ved den tidligere drøftingen, der spesielt kildekritikk er ferdighet som forutsetter at en god mediedannelse ligger til grunn for barna bruk. For at skolen skal lykkes digitalt, er det helt nødvendig at ledelsen vet *hva* de ønsker å oppnå med de nye verktøyene, *hvordan* de skal oppnå det, og at de har en tidsplan for å få det til. Det holder ikke å kjøpe inn nytt og fint utstyr til elever og lærere, sier Drammensrektoren (Tessem, 2014a). Dette viser til at verktøyene, som kan være et egnet eksempel å anse de digitale nyvinningene. Verktøy fungerer kun optimalt dersom man er kjent med bruken, der ferdigheter –og kompetanse i lys av mediedanning er tenkt å være til slik hjelp. I dette finner vi også reelle eksempler på at tilnærminger til en uformell læringsstrategi kan være svært fruktbar. Dette kan være det nødvendige påskuddet, og eksemplet til etterfølgelse, for at også andre skoler skal kunne se verdien i en utradisjonell tilnærming til læringsstrategier.

Forankret i den pedagogiske forskningslitteraturen trekkes det frem tre argument for en tilnærming mellom en uformell, og en formell læring. En slik tilnærming finner vi også hos Livingstone, som antyder at læring i et spenningsforhold mellom «ekspert og novise», er mindre fruktbart, sammenlignet med en «lærer til lærer» læring. (2009, s. 85) Felles for denne typen læring er det sosiale aspektet, der man i større grad lærer av hverandre, sammen, fremfor i et hierarki, der læringen foregår i en passiv, eller mottakende form. Altså et sidestilt læringsforhold (heterarchical), fremfor vertikal, ovenfra-ned-perspektiv (hierarchical) på undervisningen (Livingstone, 2009, s. 85) Dette kan problematiseres, gjennom drøftingen av de sosiokulturelle skillene, der en er bekymret for bruken av datamaskiner og internett i skolesammenheng. Det ligger en fare i dette om at det kan føre til isolering ved at elevene sitter alene, og at lærere i større grad må bruke tid på teknologi, fremfor elevenes behov (Livingstone, 2009, s. 65). Denne bekymringen kan ifølge Pedró modifiseres, fordi Millennials er dyktige brukere av digitale medier, men at det ligger en risiko i kompetansen til å forholde seg til innholdet. Det reiser en sentral utfordring, om å utvikle en bærekraftig læringsstrategi for barn og unge i dagens nye og mangfoldige medielandskap. Denne utfordringen kan kontekstualiseres ved å se *kildekritikk*, et resultat av en individuell utvikling, modning og bevisstgjøring. Dette vender drøftingen tilbake til, ved å eksemplifisere læringsstrategier med forslag og initiativ fra skoler, og skolepolitikk.

I følge Østerud&Arnseth har de fremhevet læringsprosessene, *mesterlære* og *usedvanlig læring* og deres forkjempere, til felles at de er motsetninger til den «skolastiske opplæringstradisjonen», som de mener undertrykker evnen til kritisk analyse, kreativitet og evne til samarbeid. (2008, s. 49) Dette er sentralt for denne drøftingen fordi det er slike egenskaper og ferdigheter man etterspør en utvikling av hos barn og unge, for at de skal bli gode mediebrukere. Det er med andre ord en annen måte, gjennom uformelle læringsprosesser å se en mulighet til å oppøve slike ferdigheter, for å bli gode, og trygge brukere. I sine tre argument for en tilnærming mellom det uformelle og formelle læringsprosesser, er det først gjennom å inkludere fritidssysler i skolen for å bedre elevenes motivasjon (Østerud & Arnseth, 2008, s. 52). For det andre handler det om å trekke konstruktive bidrag fra ungdomskulturen inn i skolen. Dette handler om de unges tilpasningsdyktighet til å takle nye utfordringer, som evnen til å kunne ta i bruk, og mestre nye medier raskt (Østerud & Arnseth, 2008, s. 52). Det siste argumentet handler om måten man lærer på. Ifølge Østerud&Arnseth, bygger dette på forholdet mellom vitenskapelige og hverdagslige begrep, altså gjennom samtaler med elevene om fenomenene de studerer, med lærerens hjelp, spontant skal kunne



heve forståelsen til et vitenskapelig nivå, et begrep av Vygotsky, kalt «den nærmeste utviklingssonen»<sup>4</sup> (Vygotsky, 1978 I Østerud&Arnseth, 2008, s. 53). En slik uformell tilnærming til læring som er beskrevet her, tar i stor grad utgangspunkt i elevenes hverdagsliv, og knytter disse erfaringene inn i skolen. Det er slik vi har sett med bruken blant Millennials beskrevet over, anledning til å tro at fritidsbruken, og evnen til å tilpasse og mestre nye utfordringer kan ha elementer i seg som vil være svært fordelaktige, sett i lys av Vygotsky, i tilnærmingen av en «skolastisk» læring.

## **6.2. Skolen i etikkens motlys**

Forholdet mellom skole og hjem er i denne debatten ikke alene om å oppleve en slik omveltning. Det diskuteres også om den digitale utviklingen er fruktbar, eller om den i det hele tatt bærekraftig. På bakgrunn av dette har det oppstått et skille, hvor debattantene grovt sett kategoriserer som «teknologientusiaster» og «teknologiskeptikere» (Haugsbakk, 2014; Ingebretsen & Kløvstad, 2014; Kløvstad & Ingebretsen, 2014). Disse debattantene representerer som merkelappene tilsier, hvert sitt prinsipielle ståsted, i forhold til IKT-ens posisjon i skolen. Som Kunnskapsminister Røe Isaksen er drøftet ovenfor, dreier det seg for skolen i dag om å se forbi de tradisjonelle rollene, og være kreativt innstilt når man utvikler læringsstrategiene sine, slik den drøftede IKT-planen i Drammen viser.

Nettbrettet bringes inn i undervisningen allerede fra 1.klasse. Men det brukes bare der det er mest hensiktsmessig, der det fremmer motivasjon, konsentrasjon og læring. Det er morsomt å mestre teknologien, og for mange av barna gir dette en indre motivasjon og ekstra driv. Her på skolen velger vi å spørre, *hva skal vi lære*, ikke *hva skal vi gjøre* (Tesseem, 2014a). Dette skriver seg inn i drøftingen om at læringsstrategiene i dag bør dreie seg om bevisstgjøring av elevene, som også bør føre til nytenkning blant lærerne. Som det er drøftet, er tilrettelegging og tilgjengeliggjøring bare halve jobben. Dette gjenspeiles i bekymringene knyttet til risiko-skade og de sosiokulturelle utfordringene. Hensikten med den drøftede IKT-planen dreier det til syvende om å gjøre brukeren god, for at utbyttet skal være godt.

Barn er omgitt av digital teknologi, men det betyr ikke at de får med seg god digital dømmekraft hjemmefra. Det er en forutsetning for sikker bruk av nettet uansett alder. Dette må vi lære barna så tidlig som mulig. De må forstå og gjenkjenne et nettroll hvis det kommer inn i deres digitale sfære. (Tesseem, 2014a) Dette er slik vi har sett de tette båndene mellom skole og hjem-kulturen, og i forhold til sosialiseringsmandatet og drøftingen omkring mediedanning, nå blitt en del av skolens ansvar. Kunnskapsløftet i 2006 introduserte begrepet

---

<sup>4</sup>«The zone of proximal development»

«digital basiskompetanse» som en ferdighet som skal utvikles i alle fag. (Tessem, 2014b) I samme periode er elevenes digitale ferdigheter og kompetanse målt. De nasjonale målingene har resultert i rapportene Monitor 2009, 2011, 2013, i regi av Senter for IKT i utdanningen. «Analysen viser at det er store digitale forskjeller når elevenes digitale kompetanse måles. Testene bygger på kompetansemålene i skolens læreplan, men senteret har også funnet forskjeller når elevene selv blir bedt om å vurdere sine digitale ferdigheter i skolesammenheng. (Tessem, 2014b) «Noen skoler ligger langt foran andre når det gjelder å få det beste ut av PC-er og nettbrett i undervisningen» (Tessem, 2014a). Bekymringen for den langsomme utviklingen deler også nåværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen. «Flere undersøkelser viser at lærerutdanningssituasjonene ikke er gode nok til å gi fremtidige lærere kunnskap om bruk av digitale verktøy» (Tessem, 2014c). Ingen skoleeiere, skoler, eller lærere kan velge bort at digitale ferdigheter er en av de grunnleggende ferdighetene. Kunnskapsministeren fastslår at alle elever skal ha denne opplæringen, dessverre viser undersøkelser av norsk skole at det er forskjell mellom kommuner, skoler og internt på skoler i hvilken grad elevene får god nok digital opplæring. (Tessem, 2014c) Dette peker i retning av at IKT-planen er et verktøy det kan bli nødvendig å gå inn med et sterkere trykk på, for å få skoler som mangler digital kompetanse til å ta dette i bruk. Altså kan det lokale initiativet i Drammen bli et eksempel til etterfølgelse, på et nasjonalt plan.

Det utradisjonelle i tilnærmingen til å utvikle nye læringsstrategier, gjelder også langt på vei i arbeidet med solid brobygging over gapet mellom skole og hjem-kulturen. Drammensskolens forhold til elevenes foreldre har dreid seg om å forsøke å endre «mindsetet» deres. Det gjelder å forklare på en begripelig måte, hvordan vi jobber her på skolen. «Vi kan møte litt motstand fra foreldrene til å begynne med, men det går fort over. Også de lever jo i en digital verden» (Tessem, 2014b). I følge Bergem er læreres yrkesetiske bevissthet og kompetanse utfordret, både av lærestoffet som skal formidles og i samspillet med elever, foreldre og kolleger. For å oppnå den tilliten de er avhengige av, må lærerne vise at de stiller strenge krav til egen yrkesutøvelse. Derfor er yrkesetisk kompetanse en sentral del av lærernes profesjonalitet, og han drøfter hvordan denne kompetansen kan bygges opp, styrkes og opprettholdes. (Bergem, 2011) Denne rollen vil nå drøftes ytterligere for å konkretisere utfordringene man står ovenfor.

### **6.2.1. Utfordringer for læreren**

I den generelle delen av læreplanen finner vi at «*lærerens og veilederens fagkunnskaper* er nødvendig når de unges egne erfaringer skal omsettes til innsikt, og at den gode lærer kan sitt

fag» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 10–11). De må kjenne kunnskapens grenser og muligheter, fordi det å forklare noe nytt innebærer å forankre det i noe kjent. Dette oppfylles ved at læreren bruker uttrykk, analogier, metaforer og eksempler som gir mening for eleven. Ny kunnskap må hektes tett sammen med den som alt sitter- det eleven vet, kan og tror fra før. Lærerutdanningen må derfor bidra til «kritisk refleksjon og profesjonsforståelse», nedfelt i §(1) i forskriftene, i rammeplanene for den nye lærerutdanningen (Bergem, 2011, s. 19). En forutsetning for at dette målet kan nåes, er at studentene får hjelp og veiledning til å utvikle en bevissthet, som ifølge Bergem kan skje på to måter. (2011, s. 19) Studentene kan gjennom å danne en plattform for yrkesetisk tenkning på egen hånd tilegne seg relevant kunnskap som kan danne en plattform for yrkesetisk tenkning og refleksjon. For det andre kan de gjennom samspill og samarbeid med medstudenter, veiledere og lærere prøve ut sin yrkesetiske kompetanse. Felles for disse praksisene er en form for arbeid som både kan utvikle evnen og ferdighetene til å oppdage, analysere og vurdere problemer og utfordringer av yrkesetisk art. (Bergem, 2011, s. 19)

En parallell det vil være naturlig å sammenligne med, er det tilsvarende arbeidet lærerne vil støte på i møte med elevene i klasserommet, der det klassiske skillet mellom lærer og elev også har vært gjenstand for en utvikling. Forholdet mellom lærer og elev har også utviklet seg, og arter seg i dag annerledes enn det gjorde før. Elevene må i dag lære å forstå PC-en. Det handler om å se PC-en som et arbeidsredskap, ikke som en underholdningsmaskin for spill og YouTube. (Tessem, 2014b) «De må for eksempel lære å organisere logiske mappestrukturer slik at de finner tilbake til det de har lagret. Og de må lære studieteknikk og kildekritikk. Tankegangen er at det ikke lenger er viktigst å vise hva man kan, men hvor man kan finne informasjon, og hva slags informasjon man kan stole på.» (Tessem, 2014b) Dette er drøftet ovenfor, i forslaget med IKT-planen, der de fem målene er ment å imøtekomme nettopp dette.

Med tanke på profesjonaliseringen av lærerstudenter i studietiden, kan den samme filosofien anvendes i tilnærmingen til dagens elever i skolen. «Elever må lære at evnen til å samarbeide og hurtig finne pålitelig informasjon er viktig i arbeidslivet de skal ut i, samarbeidet med bedriftene har vært viktig for oss, og jeg er sikker på at det ville vært nyttig for flere skoler å bryne seg mot næringslivet, sier Nina Fjeldheim. (Tessem, 2014b) Slik skolegangen skal føre til det Bergem omtaler som en profesjonalisering, kan dette synet gjøres gjeldende også for elever i obligatorisk skolegang. Læring gjennom digitale verktøy er viktig, og gir ifølge skolens filosofi mer varierte læringsstrategier (Tessem, 2014b). Tverrfagligheten det her er

snakk om, er tidligere drøftet og dreier seg om å bringe de digitale ferdighetene inn i de mer tradisjonelle fagene, og dermed anvende disse ferdighetene for å effektivisere, eller forenkle tidligere operasjoner. Ifølge Drammensskolen, dreier det seg om at lærebøkene –og lærerrollen i klasserommet i dag nærmest krever at man våger å bevege seg vekk fra den tradisjonelle rollen. «Sammen er vi mye smartere enn én og én» (Tessem, 2014c) Dette støtter seg til den drøftede oppfordringen til nytenkning, der man revurderer den tradisjonelle strukturen i klasserommet, men samtidig bevarer lærermyndigheten, i kraft av Bergems (2011) krav om nødvendig yrkesetikk, og myndighet som «lærer».

Slik McNamara for eksempel innledningsvis karikerer, er man best tjent med å regne disse praktiske oppfinnelsene som verktøy til å forenkle hverdagen, fremfor å fokusere på at de representerer potensialet som rene erstatninger, eller er gjensidig utelukkende med den allerede eksisterende praksisen. Undervisningsform(ene) som kan implementere denne bruksforståelsen, krever en tydelig klasseledelse, for at elevene skal oppleve undervisningen som motiverende og lærerik er det viktig å beholde et tydelig fokus. Bergem definerer dette gjennom en yrkesetisk bevissthet, men det krever også en moderasjon, slik at man ikke oppleves som for teknologisk fremoverlente, slik at man ikke tar høyde for debatten omkring teknologien og utfordringene i skolesammenheng. Dette underbygges også i NIFU-rapporten *IKT i lærerutdanningen. På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse?* (Tømte, Kårstein, & Olsen, 2013) der den samme utviklingen i retning av alternative læringsstrategier tas til ordet for. Der brukes digital dannelse slik *mediedanning* i denne oppgaven er definert, og redegjort for. Digital dannelse inngår som en del av dannelsesdimensjonen, der det i dette inngår nettvett, kildekritikk og akademisk danning. Også i denne rapporten er det fokus på at ikke alle lærerutdanninger er like opptatt av denne dimensjonen av dannelse, som kan være en utfordring når studentene skal reflektere rundt sin egen digitale hverdag, og forsøke å fremstå som gode rollemodeller, når det gjelder god nettbruk i skolen (Tømte et al., 2013, s. 26) Slik det er drøftet, gjelder det for skole og hjem-kulturene, da kanskje spesielt for lærerne å reflektere over nettopp dette, at man som rollemodell derfor bør vurdere hvordan man kan nærme seg dette dannelsesaspektet, i undervisningen sin. Slik rapporten også fastslår, er det forskjeller i utdanningspraksisen, som da hypotetisk sett kan føre til at ferske lærerstudenter rett ut av utdanning ikke har reflektert over dette i studietiden, og dermed møter uforutsette utfordringer, slik som dette. Dette vil belyses i siste del av oppgavens drøfting.

### 6.3. Innvendinger: «Frykten for teknologien»

Den rådende debatten er som nevnt forankret i to konstellasjoner, på hver sin ende av den teknologiske skalaen. Denne debatten prioriteres fordi den belyser sider av saken som har mye å si for fremtidens utvikling. Partene er på den ene siden Senter for IKT i Utdanningen, omtalt som *teknologientusiaster* av Haugsbakk, som selv befinner seg på den teknologiske enden av skalaen. Blant skeptikerne er også Generalsekretær i IKT-Norge, Per Morten Hoff som retter bekymrede blikk til utviklingen vi i dag er vitne til. I midten av motpolene befinner leder i Norsk Lektorlag, Gro Elisabeth Paulsen seg, og oppfordrer til å forsterke «lærermyndighet mot digital flukt fra klasserommet. Denne debatten bærer preg av tydelig uenighet. Argumentene i resonnementet er funnet på lederplass, i kronikker eller som et direkte svar til en kronikk. Debatten vil også belyses med relevante funn fra klasseroms-observasjoner i Blikstad-Balas' doktoravhandling, og funn i NIFU-rapporten.

Platon fryktet at det å skrive ned noe ville ødelegge hukommelsen. Gutenbergs trykkpresse skapte ytterligere frykt for at den samtidig ville eliminere den muntlige fortellingen. Vi vet at det å putte teknologi i skolen ikke er et trylleformular, men vi tror på å bruke den til å styrke elevens læring. (Ingebretsen & Kløvstad, 2014)

Dette sitatet er et svar på tiltale fra Haugsbakk (2014), og dreier seg om beskrivelsen av at man ikke kan belage seg på at utfordringene ved denne overgangen, av seg selv ikke vil bli løst av et «trylleformular» (Haugsbakk, 2014; Ingebretsen & Kløvstad, 2014; Skaare, 2011). «Den digitale utviklingen i skolen er bekymringsverdig, ifølge lærere i Sandvika går det altfor sent» (Tessem, 2014c). Særlig skorter det på interesse og iver blant skoleledere og skoleeiere. De tror de har endret seg tilstrekkelig fordi elevene har PC-er og nettilgang. Men den digitale kompetansen elevene har bygget opp på fritiden, er sjelden nok til å forberede dem for fremtiden og næringslivets krav. (Tessem, 2014c) En tilsvarende bekymring tar Per Morten Hoff til ordet for, generalsekretær i IKT-Norge, som anser det som «ren lotto» om elevene får den digitale kompetansen Norge trenger (Tessem, 2014c). At skolen i praksis velger å la være å gi elevene slike ferdigheter, er dermed et sjansespill om vår konkurransekraft. I tillegg vil digital kompetanse være avgjørende for hvordan vi innoverer og skaper nye arbeidsplasser (Tessem, 2014c). Dette støtter seg til drøftingen omkring profesjonsfokuset i forbindelse med utdanningen av lærere, og dette filosofiske aspektet som lar seg overføre til yngre elever i skolen, da utdanningen, og *dannelsen* de får i skolen, skal forberede de på voksenlivet, og fremtiden.

Denne etterlysningen viser til en manglende nasjonal strategi for IKT og utdanning, som har ført til de store digitale skillene. Det er dette vakuumet drøftingen omkring mediedanning er ment å belyse. Det har oppstått digitale skiller rundt om på skolene, som må bygges ned. Den drøftede IKT-planen er et initiativ, som peker i retning av en tilnærming til uformelle læringsstrategier som kan være nødvendig for å holde tritt med den digitale utviklingen, og samtidig ikke «miste» noen å veien. Ifølge Hoff får mange elever ikke den opplæringen lærerne er pålagt å tilrettelegge for. De (les: lærere) er ifølge Hoff, i hver ende av skalaen, med den ovennevnte Drammensskolen som eksempel til etterfølgelse (Tessem, 2014a, 2014c). NIFU-rapporten avdekker også at skoler kan være «bremseklosser» (Svarstad, 2014; Tømte et al., 2013) Studenter kan risikere å komme til skoler der lærerne kan lite. Aller helst burde slike skoler vært fanget opp av systemer ved lærerutdanningen, som er i en posisjon til å utvise press mot skolene. (Hatlevik et al., 2013; Svarstad, 2014; Tømte et al., 2013) NIFU-rapporten understreker også, som Røe Isaksen, at *digitale ferdigheter* inngår som en obligatorisk del av de grunnleggende ferdighetene, og utdanningen, og er altså ikke en valgfri tilnærming til undervisningen. Dette gjelder altså slik vi ser, både for elevene i skolen, men også for lærerstudentene.

Blant studenter i lærerutdanningen er det også en misnøye knyttet til IKT-opplæringen. Leder for Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet og leder for Unio-studentene, Jan Ola Ellingvåg mener den er for dårlig. «Vi skulle hatt bedre opplæring i bruk og vurdering av ulike læringsmidler» (Svarstad, 2014). Vibeke Bjarnø, studieleder for grunnskolelærerutdanningen ved HiOA, svarer på tiltale og fastslår at «Vi bruker masse penger på å lære og veilede studenter i IKT og har faste IT-økter på timeplanen, men det betyr ikke at vi ikke kan bli bedre» Bjarnø antyder at IKT-opplæringen ved flere læresteder kan ha blitt svekket av lærerutdanningsreformen i 2010: «Det tar litt tid å få ting på plass, og der kanskje en del IT-folk som ikke lenger har jobb etter reformen, det kan ha sammenheng med at mange lærerutdanningsinstitusjoner har få studenter, sliter med økonomien og slike ting» sier hun (Svarstad, 2014).

Dette er også merkbart i de politiske kretser. Elisabeth Aspaker, Høyres utdanningspolitiske talsperson har mottatt tilbakemeldinger fra lærerstudenter som sier dataopplæringen er for dårlig. (Svarstad, 2014) Mens det er en mer optimistisk tone, og velvilje å spore hos opposisjonen, i Arbeiderpartiet. Partiets kunnskapspolitisk talsperson, Marianne Aasen, sier i forkant av partiets konferanse om den digitale fremtiden i skolen at vi «ønsker å styrke lærerutdanningen med hensyn til bruk av teknologi i opplæringen og sørge for at nye lærere

blir i stand til å integrere teknologi i undervisningen» (Svarstad, 2014). Som de fleste områder berørt av politikken, er det mange og delte meninger. Denne drøftingen er ment å illustrere at det arbeides hardt, på ulike fronter for å få sine meninger hørt. Frykten for teknologien, er like lite bærekraftig, som en ukritisk entusiasme. Det er slik NLL leder Paulsen antyder, myndigheten i klasserommet man må finne tilbake til, og ikke gjemme seg bak teknologiens muligheter. Senter for IKT i utdanningen er av de mest entusiastiske, og fastslår at «det å putte teknologi i skolen ikke er et trylleformular, men vi tror på å bruke den til å styrke elevenes læring» (Ingebretsen & Kløvstad, 2014).

Haugsbakk beskriver at klimaet i debatten mellom de ulike partene tidligere hadde takhøyde for å ha begge sidene av saken representert, i dag er det en skjevere representasjon, med en overvekt av entusiaster. (Haugsbakk, 2014; Skaare, 2011) Senter for IKT skriver i en kommentar til førsteamanuensis Haugsbakk, om dets «rolle som pådriver for bedre læring og læringsstrategier ved bruk av IKT» (Ingebretsen & Kløvstad, 2014). Innlegget er et svar Haugsbakk sitt debattinnlegg «*Mistillit til lærerne*», der han drøfter kompleksiteten som kjennetegner livet i dagens klasserom, og et hittil ukjent «trylleformular» for klasseromsledelse. (Haugsbakk, 2014; Skaare, 2011) Diskusjonen dreier seg om ulike oppfatninger av internetts betydning i klasserommet, og hvilke utfordringer dette medfører for undervisning, og klasseledelse. Denne debatten forankres ulikt. Førsteamanuensis viser til en skepsis til det han omtaler som «teknologientusiasme» (2014), som han i sitt innlegg analyserer slik:

I siste instans er dette et politisk ansvar, politikerne har velsignet planene der den rådende tenkningen er forankret (les: teknologientusiasme). Det er de som har sørget for at de politiske ambisjonene har fortrenget det pedagogiske skjønn, og som har skapt et stort handlingsrom for teknologientusiastene. I denne forbindelse kan det være på sin plass å minne om at lærernes posisjon faktisk var en annen på 1980-tallet i det første omfattende forsøket på å introdusere datateknologien i skolen. Lærerne var nære diskusjonspartnere for skolelederne og viktige premissleverandører for teknologiutviklerne. Målsetningen var å inkludere alle lærerne, også skeptikerne. Utgangspunktet er et annet i dag mediene som er allestedsnærværende (Pedró, 2007) og elever som ofte er mer avanserte IKT-brukere enn sine lærere. Men det er nødvendig å skape rom for ettertanke, kritisk refleksjon og mangslungne erfaringer. Lærerne må ta sitt ansvar, med de må samtidig få den nødvendige tilliten (Haugsbakk, 2014).

Vi finner her igjen de drøftede risiko-skade-perspektivene som har en tendens til å spres gjennom media. Den drøftede bruken til unge er høy, men som vi har sett, ikke nødvendigvis bedre enn den hos de eldre. Haugsbakk referer til det vi har sett innledningsvis, at barn og unge ofte omtales som digitalt innfødte, er en sannhet med modifikasjoner. IKT-plan, for lærere, og elever. Ikke gjemme seg bak et mangfold av tilgjengelige verktøy og medier, som NLL leder Paulsen etterlyser, at man gir tilbake lærermyndigheten til lærerne (Paulsen, 2014)

Teknologientusiastene er altså i de mer skeptiske øyne, for optimistiske. Der veien blir til mens man går, fremfor å stoppe opp, og omgruppere seg. Ingebretsen råder derimot lærere til ikke å falle for fristelsen om å skru av nettet, for å gjenvinne denne kontrollen, og få tilbake myndigheten i klasserommet (Hinna, 2014). Dette lar seg tolke som at det er bedre med to skritt frem, og ett tilbake, enn to tilbake, og ett frem. Kritikken Haugsbakk retter til Senter for IKT, dreier seg om det ensidig politiske fokuset. «De politiske ambisjonene er nedfelt både i stortingsmeldinger og læreplaner. Inspirasjon og gjennomføringskraft har politikerne i stor grad funnet hos teknologientusiaster.» (Haugsbakk, 2014; Skaare, 2011) Med teknologifikserte visjoner og diffuse slagord har de fått nærmest fritt spillerom, mens lærerne er satt på sidelinja. Basert på nyere forskning og egne erfaringer viser de (ref. lærere med gryende engasjement og en vilje til å ta opp kampen for sine virkelighetsoppfatninger) til hvordan sosiale medier forstyrrer undervisningen og elevens konsentrasjon (Blikstad-Balas & Hvistendahl, 2013; Haugsbakk, 2014; Paulsen, 2014).

For å begrense det Blikstad-Balas viser til, «at ufaglig surfing ser ut til å være normen heller enn unntaket for mange elever i skolen» (Blikstad-Balas, 2013; Paulsen, 2014), har flere skoler, ifølge Haugsbakk «sett på mulige begrensninger av elevenes internettbruk, og noen har innført forbud» (Haugsbakk, 2014). Dette er en trend som det ifølge Haugsbakk finnes tilsvarende eksempler på i andre vestlige land, som England, Frankrike og USA. (Haugsbakk, 2014) Det tydeligste motargumentet til det som nærmest er en teknologisk retrett, gjenspeiles i drøftingen om innovative læringsstrategier, lærerne som tydeligere rollemodeller, og ikke minst, «en klar klasseledelse» (Hinna, 2014; Ingebretsen & Kløvstad, 2014; Kløvstad & Ingebretsen, 2014) Konsekvensen er i verste fall at det rammer et flertall lærere, som fritar seg selv for et ansvar, som slik det er drøftet, tydeligst ved Røe Isaksen, ikke er et valg man står fritt til å forholde seg til. IKT-senterets generelle tilsvarende er, uten forbehold å predikere at «den digitale skolen» er nær (Hinna, 2014; Ingebretsen & Kløvstad, 2014; Kløvstad & Ingebretsen, 2014). Denne debatten kan dermed sammenfattes med at det eksisterer et delt syn på skolen, virkelighetsbildet og framtidsutsiktene, der *skeptikerne* og *entusiastene* hoder stand i hver sin



ende. Derfor er det slik Paulsen i Norsk Lektorlag antyder, best om man møtes på midten, og ivaretar ansvaret med å sørge for en god utdanning.

Den politiske siden i denne oppgaven, er en sentral del. Derfor vil det avslutningsvis redegjøres for en siste side i denne debatten. Nemlig politikken innflytelse på skole og utdanning. Politikerne anklages nemlig for å være blendet av PISA-resultatene (Sjøberg, 2013). Slik det har vært drøftet, har den politiske sfæren mye innflytelse. Som illustrert gjennom DeSeCo-samarbeidet, og OECD-debattens innflytelse på den norske kompetansemålsutviklingen i Kunnskapsløftet, lar det seg sammenfatte at politiske ambisjoner, og mål, har en viss innvirkning på skoleanliggende. Professor ved UiO, Svein Sjøberg, skriver i en kronikk der han adresserer relativt sterk kritikk fra Kristin Clemet, at «vi burde ikke la skolene styres av resultater som burde ha havnet på avisenes sportssider» (Sjøberg, 2013). Bakgrunnen for debatten er PISA-undersøkelsen, og at den brukes som en indikator på skolens kvalitet. Sjøbergs anmodning er dermed at man ikke må la en slik dannelse bli diktert av politiske ambisjoner, eller positiv medieomtale. Fokuset burde ligge på den etterlyste, enhetlige, nasjonale strategien for IKT-opplæringen, som i denne oppgaven er skissert i lys av en mediedanning. Dagens Kunnskapsminister mener at mye av debatten om digitale læremidler har fulgt feil spor, «den har vært for lite opptatt av hvordan man bruker digitale verktøy på en god måte for at elevene skal lære mer.» (Tessem, 2014c) Dette faller inn under den øvrige debatten, der fokuset har vært mer rettet på bruken, enn på hvordan man forholder seg til utfordringen med å få elevene til å lære mer, eller mest mulig. For å imøtekomme dette, har enkelte skoler, som Kastellet Skole i Oslo, gått i gang med å kartlegge lærernes kompetanse, for å avdekke opplæringsbehovet ved nyansettelser. «Rektor Røeggen mener nyutdannede lærere ikke er gode nok til å bruke digitale verktøy pedagogisk» (Svarstad, 2014) Dette støttes i den ferske NIFU rapport, og viser at IKT-opplæringen er for dårlig i den forstand at det kan bli for tilfeldig hva de får av opplæring, de unge lærerstudentene kan for lite. Det burde vært de som kan mest. (Svarstad, 2014; Tømte et al., 2013)

En løsning på denne utfordringen kan være at skolen må kurse lærerne når de begynner å jobbe. Hvis de nyutdannede lærerne ikke har fått kunnskapen de burde hatt, blir det et samfunnsproblem. Elevene får i verste fall ikke den opplæringen de har krav på, fastslår Cathrine Tømte i rapporten. (Svarstad, 2014)

«Det er veldig tilfeldig om man gir opplæring til de ansatte, man har ofte ikke systemer for opplæring og ikke incentiver til å få alle med, sier NIFU forskeren.» (Svarstad, 2014) Men

hun påpeker at det finnes gode rollemodeller, som drøftet ovenfor, med eksemplene fra skolene i Drammen og Sandvika (Tessem, 2014a, 2014c). Tømte slår fast at det er dumt hvis nyutdannede lærere, eller elever, må bli undervist av ansatte som ikke er flinke eller interessert i IKT (Svarstad, 2014). Lærerne som rollemodeller er til syvende og sist den viktigste forutsetningen for at arbeidet med barn og unge i det nye medielandskapet skal fungere. Det er disse som er satt til å utføre arbeidet med sosialiseringsansvaret, så enhver forutsetning for å tilrettelegge for at dette arbeidet skal lykkes bør dermed imøtekommes, det være seg politisk, eller engasjements-messig. Den drøftede todelingen i standpunktet til den teknologiske utviklingen, vil som Paulsen anslår, høste flere frukter langs en middelvei.

## 7. Avslutning

Den overordnede problemstillingen jeg i begynnelsen søker å finne svar på, er hvordan skole og hjem sammen kan bidra til å gi barn og unge en god mediedannelse. Jeg har i oppgaven forsøkt å se nærmere på hvordan medieutviklingen har ført til at det er et behov for en mediedannelse av barn og unge. Dette har jeg forsøket å svare på ved å ta for meg *barn og unge i det nye medielandskapet*. Tematikken berører et aspekt av samfunnet som er i stadig utvikling, så tydelige avgrensninger har vært nødvendig. Den digitale utviklingen er slik oppgaven bærer preg av, mye av årsaken til at det bør tenkes nytt omkring denne kategoriens mediebruk. Denne utviklingen omfatter ulike sider, og som drøftingen tegner et tydelig bilde av, er det på tide å arbeide i retning én enhetlig mediedannelse. Tidligere har denne opplæringstradisjonen vært todelt. Skole og hjem har på hver sin kant har bidratt til å forme, og forberede de yngste i samfunnet på voksenlivet. Slik den digitale utviklingen har artet seg, har forholdet mellom skole og hjem også vært gjenstand for en slik endring. Der skillet i opplæringen tradisjonelt har vært markant, er det i dag mest bærekraftig med et tett(ere) samarbeid, der skolen nyttiggjør seg i større grad av mediebruken, drøftet i forbindelse med barns fritidskultur. De tidligere adskilte institusjonene kan som følge av en nytenkning og tettere samarbeid, gjennom nye, uformelle læringsstrategier, og som utsagnene og forskningen antyder, bære preg av en bedre og mer effektiv læring for barn, som er skolens utvilsomt viktigste samfunnsansvar.

Den digitale utviklingen gjenspeiles også i det mangfoldet av medier, omtalt som en allestedsnærværende tilgang til et mangfold av medier som har uforutsette implikasjoner, som jeg mener det er klokt å fokusere på. Dette blir forankret i *digitale ferdigheter*, et av fem grunnleggende kompetansemål i kunnskapsløftet, og samtidig digital kompetanse, et uttrykk for en opplæring, i god og trygg bruk for de yngste brukerne. Digital kompetanse er som vi

har sett, et vanligere begrep for å diskutere summen av de opplærte ferdighetene barn tilegner seg. God digital kompetanse tilsvarer mestring av en rekke ferdigheter man forbinder med datamaskiner, og tilhørende digitale operasjoner. I akademiske tekster blir dette omtalt som *mediedannelse*, og retter seg mot å imøtekomme nettopp disse utfordringene, ved å danne, eller lære opp barn i bærekraftig og ansvarsbevisst bruk. Som det blir drøftet, er dette langt på vei en mer helhetlig «opplæring», der dannelses-aspektet kommer inn. Det strekker seg ut over å mestre gitte ferdigheter, og er mer omfattende enn måloppnåelse av kompetansekrav. En innvending for at mediedannelse er et mer treffende begrep. Det dreier seg om en kunnskap, og en bevissthet som på linje med dannelsen i det «virkelige» samfunnet, tilsier at man besitter en forståelse som også er avhengig av evnen til å reflektere. Mediedannelsesbegrepet vil på den måten også kunne støtte oppunder forståelsen av å myndiggjøre *barn og unge*. Dette kan underbygges ved å trekke veksler på argumentet om at alle som ytrer seg, eller deltar i det offentlige rom, må regnes som myndige. Dette finner vi igjen i den mediepolitiske debatten. Ved å reflektere over *mediedannelse*, er min hypotese at barn ikke lenger sees med de samme brillene man har «sett» tidligere generasjoner barn og unge, og at man dermed på en mer hensiktsmessig måte kan bidra til at denne kategorien får en skikkelig, og god mediedannelse. Det knyttes mange bekymringer til den digitale utviklingen og til økt mediebruk. I dager det ikke bare dannelsesansvaret som regnes for å være utfordrende. I operasjonaliseringen av problemstillingen spør jeg om hvilke risikoer og farer Millennials står ovenfor, som følge av den selvforsterkende og økende digitalisering av samfunnet.

*Risiko og fare* konnoterer i seg selv utfordringer mange umiddelbart vil velge å forbinde med barn og unges mediebruk, og er utvilsomt noe man bør være oppmerksom på. I denne oppgaven har det vært viktig å se forbi de generelle og umiddelbare bekymringene, og knytte dette perspektivet til forskningen, som Livingstone, Haddon og Staksrud, og arbeidet med «children and online risk» (Staksrud & Livingstone, 2009) Årsaken til at hovedtyngden av drøftingen legges på disse funnene, er at barn og unge i møte med mediemangfoldet, bør være forberedt på at det er andre fenomen som er mer risikofylte, enn usømmelige opplevelser på nett. Sosiokulturelle skiller, økonomiske forutsetninger som fører til at tilgangen er ujevn, eller «feil-bruk» trekkes frem som to av de mest sentrale bekymringene man bør være oppmerksomme på. Dette skriver seg til tendensen med at barn og unges bruk mystifiseres, da man ikke helt har oversikt over hva som foregår bak lukkede dører, eller i uobserverte stunder, som nevnt ved soveroms-kulturen, med datamaskiner på «gutterommet».

En slik myteomspunnet vinkling benyttes ofte mediedekningen, som har en tendens til å være tendensiøs, det vil si den er ofte dystre eller har et overkant negativt fortegn. Dette er også et argument for at det ikke bare er barn og unge som er tjent med en mediedannelse, i dette ligger det også at en avmystifisering av bruk av internett og medier kan være fruktbart også for de voksne. Det som kan være en risiko eller en potensiell fare slik jeg ser det, er liten kunnskap om hva som kan være de virkelige truslene. Det at barn mister verdifull erfaring i bruk av medier, er en potensielt større risiko, og samlet sett fare, enn noen dårlige erfaringer. En god mediedannelse er som å ha evnen til å sykle, for å tegne et språklig bilde. For noen er læringskurven veldig bratt, men har man først forstått omfanget, og mester det, så har man den kunnskapen for resten av livet. Altså, når du først forstår mekanikken og klarer å holde balansen, vil risikoen for å falle, eller farene som «truer» gradvis minimeres. Man vil dermed gå fra noe som er overveldende, og svært uoversiktlig, til en gradvis økende mestring. Slik sett kan en parallell til de omtalte «mytene» omkring barn, internett og mediebruken, være som frykten for biler, eller andre farer. Frykten er størst, og mest tilstede når de er knyttet til det ukjente, og usikre, som før man selv har forsøkt, og deretter selv knyttet egne erfaringer til opplevelsen. Risiko og fare-perspektivet rundt mediebruk får etter min mening for mye spalteplass i avisene. Artikler som faktisk omhandler barn, eller barns mediebruk kommer litt i skyggen av dette. Et svar på dette er en dannelses-tilnærming, som gir evnen til refleksjon og kritisk tenkning. Det kan være et solid fundament å bygge en slik plattform på. Jeg har pekt på de mest sentrale risikoene, og har drøftet noen tilnærminger til hvordan skole og hjem sammen kan bidra til å imøtekomme, og svare på denne utviklingen.

Utvikling har stått som et sentralt begrep med tanke på samfunnsutviklingen, og i forhold til *skole og hjem-kulturen*. En del av operasjonaliseringen var å ta for seg følgene av at det tradisjonelle skillet mellom disse arenaene blir mindre tydelig. En sentral forutsetning for at en mediedanning skal kunne ta form, og ha den drøftede effekten, belager seg på at skole- og hjemkulturen holder tritt med utviklingen. Ved å forberede og forbedre vilkårene for barn og unge som vokser opp i dag, vil man kunne tilrettelegge for en god mediedannelse. Det er slik oppgaven viser, flere element som spiller inn. En utfordring er å ikke se seg blind på dyktige barn og unge og deres evner til å bruke de digitale nyvinningene. Den digitale oppveksten handler om mer enn bare å kunne bruke og nyttiggjøre seg av mediene, det skal være en dannelsesprosess som skal ruste barn i det de vokser opp. For å bli ressurssterke og nyttige samfunnsborgere, slik Bergem (2011) tar til ordet for, vil det være nødvendig med et målrettet fokus i undervisningen, og leksearbeidet. Dette forutsetter at skole og hjem må samarbeide

om dette. Der det tradisjonelle skillet mellom skole og hjem-kulturen er til dels utdatert i dagens digitale landskap. Man må tilpasse seg den nye situasjonen, og finne nye tilnærminger. I denne prosessen er det viktig at de *voksne* er sitt ansvar bevisst. Utfordringen knyttet til den mediepolitiske målsetningen om å beskytte barn og unge, kan på bakgrunn av drøftingen sees i nytt lys. Ikke fordi det fremkommer noe banebrytende nytt i oppgaven, men fordi beskyttelsen av barn ofte skjer ved at man innskrenker bruken, fremfor å rettlede, eller veilede barns bruk. Det er ikke risikabelt å bruke medier, snarere er en underbruk en større risiko. Dette krever en dynamisk tilnærming. Den digitale utviklingens rolle i samfunnet må ta høyde for det mangfoldige tilbudet. *Literacy*-begrepet har derfor fått en hjørnesteinsfunksjon, i kraft av debatten omkring utviklingen av at literacy knyttes til samfunnsutviklingen. Utviklingen og påvirkningskraften må derfor ses som kontinuerlig og selvforsterkende, som gjør at vi bør jevne ut det drøftede skillet i ansvarsfordelingen mellom skole og hjem. En balansert tilnærming er dermed å etterstrebe, der barn og unge gjennom en *dannelse* oppnår trygge rammer og en forståelse av hva god bruk er. Man vil med all sannsynlighet komme lang vei bare man holder seg til den mye omtalte gylne middelvei, slik McNamara innledningsvis ble sitert, gjør hans ord seg til ettertanke, igjen gjeldene.

## 8. Veien videre

Mediedannelse er slik jeg ser det, noe man er tjent med å jobbe målrettet med slik at samtlige elever i norsk skole mottar det samme tilbudet, og dermed får et tilnærmet likt fundamentet for oppveksten, og overgangen til voksenverden. Dagens kompetanseutvikling fungerer spissformulert som «ren lotto», og den drøftede medieutviklingen vitner om at dette er et sjansespill skoler og hjem ikke passivt kan forholde seg til. Ansvar for god mediedanning må deles mellom de tidligere adskilte institusjonene, det vil si hjem og skole. Jeg ser det som prekært at de ansvarlige for barn og unges mediedannelse, slik den defineres, må gjøres oppmerksomme på at nytenkning ikke bare er et resultat av at nye medier kommer til i et allerede bugnende tilbudsmangfold, men at man tenker nytt om hvordan man tenker om barn og unge. Dagens barn og unge tilhører en generasjon som ikke har opplevd noen annen virkelighet, altså, de har aldri kjent enn annen realitet enn den mediehverdagen de blir født inn i. Vi må derfor sette oss inn i deres situasjon, og på lik linje med den øvrige dannelsen som har foregått siden industrisamfunnet, applikere noen av de samme rammene på deres oppvekst, og dannelsesvilkår. Barn og unge bør derfor, imøtegås med et nytt perspektiv på de digitale nyvinningene de nyttiggjør seg av fra en tidlig alder, slik det fremgår i Aftenposten

sin artikkelserie (Tesseem, 2014a, 2014b, 2014c). En vil kanskje hevde at det er naivt, eller ideologisk å tenke at mediedanning er løsningen på utfordringene i dagens samfunn. Et forsvar for denne tilnærmingen, er at samfunnsstrukturen i dag bærer preg av endringer den også. I den tradisjonelle todelingen i opplæringssynet hvilte mye av ansvaret for dannelsen, på familien og hjem-kulturen. I dag ligger mye av dette ansvaret på skolen, som vi finner igjen i skolens sosialiseringsmandat. Dette skiftet er et uttrykk for at barn tilbringer mer tid på skolen sammenlignet med tidligere, og at mer av ansvaret har skiftet over på skolen. Dette bør tale i favør av at «båndet» mellom skole og hjem-kulturen, som en god mediedanning tilsier, twinnes tettere sammen enn det noensinne har vært. Dette delte ansvaret, som nå har skiftet har man ennå ikke sett resultatet av. Det betyr at man forholder seg til skolen slik man alltid har gjort. Det økte ansvaret på en allerede ansvarstynget skole er en hovedårsak til at alle bør gjøres bevisste på denne endringen. Som et forslag til videre arbeid, tenker jeg at dette alene er et insentiv til å informere, og oppfordre alle til å bidra. Mediedannelse er som nevnt ikke en mirakelkur, men vil kunne bidra til å bevisstgjøre foreldre, skole og elever på utfordringene i samfunnet. Det siste argumentet er en refleksjon jeg har gjort meg etter arbeidet med denne oppgaven, og samtaler med kollegaer i skolen.

Dersom mediedanning-debatten kan føre til at man bevisstgjøres på at den oppveksten man selv hadde, er grunnleggende forskjellig fra sine barns, og er bevisst på dette i oppdragelsen og *mediedannelsen* man gir, vil framtidsutsiktene være svært positive. Dersom man tar utgangspunkt i seg selv, vil man hypotetisk sett kunne innføre grenser som faller innunder risiko-skade-perspektivet, og derfor er til større skade enn de er til hjelp. Ett eksempel på dette er *skjermtid*, som mange foreldre bruker til grensesetting, og som er antall tillatte timer foran en skjerm. Dersom man regner sine egne timer foran en skjerm, i jobbsammenheng, og ser fritidsbruken som tilleggstid, bør man bruke en tilsvarende filosofi for sine barn. Det betyr at man skiller skole og fritidsbruken, og ikke regner samtlige timer foran en skjerm, under ett. Skole-arbeid, slik det er drøftet i oppgaven, bør anses som noe annet enn «fritidsbruk», der spill, sosiale medier og lignende inngår. Dersom barn får anledning til å oppøve seg ferdigheter, vil også kompetansen og refleksjonen komme som følge av økende kunnskap. Slik de uformelle læringsstrategiene tilsier, kan mediebruk også være lærende, og alternativet til passiv mediebruk som foreldre gjerne anser dataspilling, kan aktiviserende spill med læringsutbytte foreslås som alternativ. Slik Sjøby (2013) drøftet, gir han i sin artikkel en fundamental årsak til at man bør «pursue digital media rich environments, we live in a digital world. education has the responsibility to equip young people with the necessary digital

competence that will allow them to cope with all the challenges that connectedness is currently posing to them. Alt i alt er mediedannelse, som dannelse generelt en velment rettesnor for å sikre en bærekraftig «oppdragelse» i mediernes univers. Videre arbeidet på dette området åpner for å gå grundigere til verks med å utarbeide undervisningsmateriale for skole –og hjem. Med litteratur og oppgaver for å kunne arbeide tettere sammen blir det enklere å gjennomføre.

## Litteraturliste

- Aalen, I. (2012). *En kort bok om sosiale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Allern, S. (2001). *Flokkdyr på løvebakken? Søkelys på Stortingets presselosje og politikken medierammer*. Oslo: Pax.
- Asbjørnsen, A. E., Jones, L. Ø., & Manger, T. (2008). *Innsatte i Bergen fengsel : Delrapport 3 : Leseferdigheter og grunnleggende kognitive ferdigheter* (p. 40). Bergen: Det psykologiske fakultet. Retrieved from [https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7806/Lesevaner\\_og leseferdigheter\\_blant\\_innsatte\\_i\\_Bergen\\_fengsel\\_3\\_hele\\_rapporten\\_hKm-O%5B1%5D.pdf?sequence=1](https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7806/Lesevaner_og leseferdigheter_blant_innsatte_i_Bergen_fengsel_3_hele_rapporten_hKm-O%5B1%5D.pdf?sequence=1)
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (2nd ed.). Oslo: Gyldendal Forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2013). *Redefining School Literacy. Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school*. UiO. Retrieved from <https://www.duo.uio.no/handle/10852/38160>
- Blikstad-Balas, M., & Hvistendahl, R. (2013). Students' Digital Strategies and Shortcuts. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(01-02), 32–42. Retrieved from [http://www.idunn.no/ts/dk/2013/01-02/students\\_digital\\_strategies\\_and\\_shortcuts](http://www.idunn.no/ts/dk/2013/01-02/students_digital_strategies_and_shortcuts)
- D'Haenens, L., Vandoninck, S., & Donoso, V. (2013). *How to cope and build online resilience?* London: EU kids Online Network. Retrieved from fra <http://eprints.lse.ac.uk/48115/>
- Daalaker, D., Egeberg, G., Gudmundsdottir, G. ., Guttormsgaard, V., Hatlevik, O. ., Ottestad, G., ... Tømte, K. (2012). *Monitor 2012*. Oslo.
- Djupedal, Ø. (2006). Digital kompetanse viktigere enn noensinne. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Vol.1(1), 5–11.
- Dommerud, T. (2014, February 2). Overlege: Foreldre må si mer nei til barna. *Aftenposten*, s. 4–5.
- Enjolras, B. (2013). *Liker-likes ikke: sosiale medier, samfunnsengasjement og offentlighet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Erstad, O. (2010). *Digital Kompetanse i Skolen -en innføring* (2nd ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E. (2002). "Lese for livet": lesekompetanse i den norske voksenalderen sett i lys av visjonen om en enhetsskole (p. 357). Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.



- Gardner, H. (1991). *The Unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Hatlevik, O. E., Egeberg, G., Loftsgarden, M., & Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013 Om digital kompetanse og erfaringer*.
- Haugsbakk, G. (2014, February 6). Mistillit til lærerne. *Dagsavisen/Nye Meninger*. Oslo. Retrieved from [http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/alle\\_meninger/cat1003/subcat1013/thread295624/](http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/alle_meninger/cat1003/subcat1013/thread295624/)
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Hinna, A. (2014, January 18). Skru ikkje av nettet. *Klassekampen*. Oslo. Retrieved from <http://www.klassekampen.no/article/20140118/ARTICLE/140119960>
- Ingebretsen, T., & Kløvstad, V. (2014). Frykten for teknologien. *Dagsavisen/Nye Meninger*. Oslo. Retrieved from <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/trobret/>
- Karppinen, K. (2013). *Rethinking Media Pluralism*. New York: Fordham University Press.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2003). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kløvstad, V., & Ingebretsen, T. (2014, January 16). Læreren som digital rollemodell. *Aftenposten/Innsikt*. Oslo. Retrieved from [http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Lareren-som-digital-rollemodell--7436205.html#.UywXq\\_15NLY](http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Lareren-som-digital-rollemodell--7436205.html#.UywXq_15NLY)
- Kotilainen, S., & Suoranta, J. (2010). Mot en dialogisk mediepedagogikk. In S. Vettenranta (Ed.), *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (ss. 104–123). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Krumsvik, A. H. (2011). *Medienes privilegier - en innføring i mediepolitikk*. Kristiansand: IJ-forlaget.
- Krumsvik, R. J., Egelanddal, K., Kolkin Sarastuen, N., Jones, L. Ø., & Eikeland, O. J. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring* (p. 395). Bergen: Kommunesektorens organisasjon.
- Krumsvik, R. J., Ludvigsen, K., & Urke, H. B. (2011). *Klasseleing og IKT i videregående opplæring* (ss. 1–252). Bergen: Universitet i Bergen.
- Lade, E. . (2011, November 2). Norske barn med høyrisiko nettbruk. Retrieved from <http://www.hf.uio.no/imk/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2011/eukids-final.html>
- Liestøl, G., & Rasmussen, T. (2007). *DIGITALE MEDIER, en innføring* (2nd ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Lindbøl, S. (2012). Barn og medier 2012 - Fakta om barn og unges (9-16år) bruk og opplevelser av medier. Fredrikstad: Medietilsynet og Trygg bruk-senteret.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Cambridge: Polity Press.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). Conclusion. In S. Livingstone & L. Haddon (Eds.), *Kids online. Opportunities and risk for children* (ss. 241–252). Great Britain: The Policy Press.
- McNamara, R. S. (1960). Computer quotes. *Thinkexist.com*. Retrieved February 17, 2014, from [http://thinkexist.com/quotation/a\\_computer\\_does\\_not\\_substitute\\_for\\_judgment\\_any/223817.html](http://thinkexist.com/quotation/a_computer_does_not_substitute_for_judgment_any/223817.html)
- NOU 1999:27. (n.d.). *Ytringsfrihed bør finde sted*. Oslo: Justis og politidepartementet. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19991999/027/PDFA/NOU199919990027000DDDPDFA.pdf>
- Paulsen, G. E. (2014, March 21). Lærermyndighet mot digital flukt fra klasserommet. *NLL.no*. Oslo. Retrieved from <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2014/laerermyndighet-mot-digital-flukt-fra-klasserommet-article1187-268.html>
- Pedró, F. (2007). The New Millennium Learners: Challenging our Views on Digital Technologies and Learning. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (Nr.04), 245–266.
- Rasmussen, T. (2006). *Nettmedier* (2nd ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rasmussen, T. (2008). *Nettverksformelen. Hvordan det sosiale livet henger sammen*. Oslo: Unipub forlag.
- Sandel, M. J. (1996). *Democracy's Discontent. America in Search of a Public Philosophy*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The Psychological consequences of literacy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Sejersted, F. (1984). *Demokrati og rettsstat*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøberg. (2013, December 5). Politikere blendes av PISA. *Aftenposten/Debatt*. Oslo. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Politikere-blendes-av-PISA-7395944.html>
- Skaare, S. D. (2011, April 10). Slakter digital skolesatsning. *Forskning.no*. Oslo. Retrieved from <http://www.forskning.no/artikler/2011/april/284690>
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2011). *Dannelsens forvandlinger* (2.nd ed.). Oslo: Pax.

- Staksrud, E. (2013). *Children in the Online World: Risk, Regulation, Rights*. Farnham: Ashgate.
- Staksrud, E., & Livingstone, S. (2009). CHILDREN AND ONLINE RISK. *Information, Communication & Society*, 12(3), 364–387. doi:10.1080/13691180802635455
- Sullivan, D. (2013). Google Worlds Most Popular Search Engine. Retrieved February 10, 2014, from <http://searchengineland.com/google-worlds-most-popular-search-engine-148089>
- Svarstad, J. (2014, May 29). Ny rapport: Lærerstudenter får for dårlig dataopplæring. *Aftenposten*. Oslo. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Ny-rapport-Larerstudenter-far-for-darlig-dataopplaring--7204346.html#.UywXrvl5NLY>
- Søby, M. (2008). Digital Competence -From educational policy to pedagogy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (Special Issue), 1–3.
- Søby, M. (2013). Learning to Be: Developing and Understanding Digital Competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Vol. 8(Nr.3), 134–138.
- Tessem, L. B. (2014a, March 17). Digital dynamitt i Drammen. *Aftenposten/Innsikt*. Oslo. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/Digital-dynamitt-i-Drammen-7498332.html#.UywW8v15NLY>
- Tessem, L. B. (2014b, March 17). Læreren flipper og elevene tagger. *Aftenposten/Innsikt*. Oslo. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/Lareren-flipper-og-elevene-tagger-7498897.html#.UywWov15NLY>
- Tessem, L. B. (2014c, March 20). Globalt klasserom i Sandvika. *Aftenposten/Innsikt*. Oslo. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/Globalt-klasserom-i-Sandvika-7503615.html#.UyqSaf15NLY>
- Tømte, C., Kårstein, A., & Olsen, D. S. (2013). *IKT i lærerutdanningen. På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse?* (20th ed., s. 62). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Tønnessen, E. . (2007). *Generasjon.com. Medier blant barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO. (2005). Education for all. Literacy for life, *No.4*.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet. Oslo. Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Vettenranta, S. (2010a). *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Forlag.

Vettenranta, S. (2010b). Mot mediedysleksiens tidsalder? In S. Vettenranta (Ed.), *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (1st ed., pp. 13–33). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østerud, S., & Arnseth, H. . (2008). Læring, sosialisering og identitetsutvikling i nettverkssamfunnet. In S. Østerud & E. . Skogseth (Eds.), *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets-og kompetanseutvikling med digitale medier* (ss. 39–59). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Østerud, S., & Skogseth, E. . (2008a). Å være på nett. In S. Østerud & E. . Skogseth (Eds.), *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets-og kompetanseutvikling med digitale medier* ss. 13–35). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Østerud, S., & Skogseth, E. . (2008b). *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets -og kompetanseutvikling med digitale medier*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.